ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



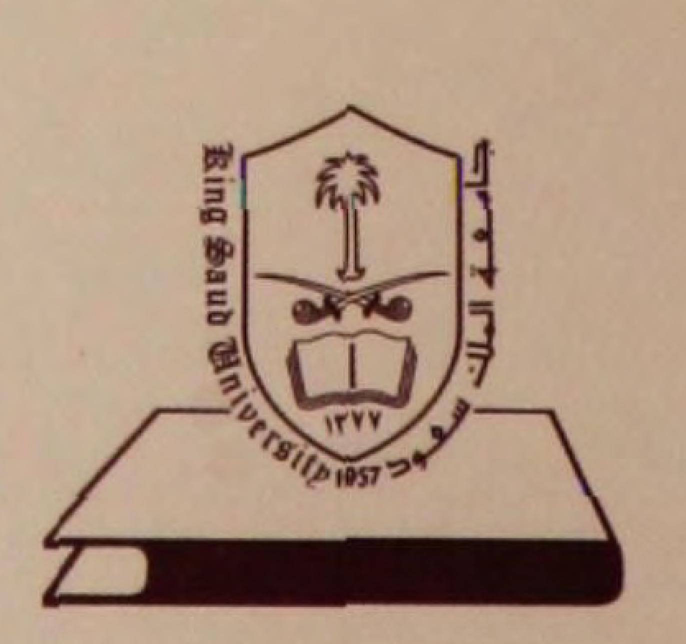
# مجلة جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثاني والعشرون

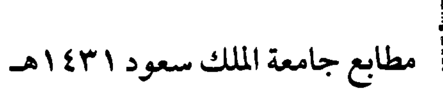
## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

سبتمبر (٢٠١٠م)
رمضان (١٤٣١هـ)



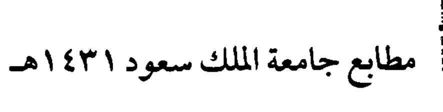
جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ





مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# الإكراه تأصيلاً وتطبيقاً: دراسة أصولية فقهية

**عبدالرحيم صالح يعقوب**

*الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية – جامعة الملك سعود*

(قدم للنشر في ٤ / ٩/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٣ / ١ / ١٤٢٩ هـ)

**ملخص البحث.** الهدف من البحث تحديد معنى (الإكراه، وبيان أثره على الأهلية)، وقد استلزم هذا بيان تعريف الأهلية بنوعيها ـ أهليه الوجوب، وأهلية الأداء ـ ثم بيان ما قد يعرض لهذه الأهلية من عوارض، ومنها: (الإكره)، وهو: (حمل الغير على ما لا يرضاه)، هذا من الناحية الأصولية.

وأما من الناحية التطبيقية: فقد تم بيان أثر الإكراه في مسائل العقيدة: فإن كان الإكراه على الكفر، فلا إثم على (المكرَه)، وإن كان على الإسلام: فلا يجوز بالنسبة للذمي والمستأمن، ويجوز بالنسبة للمحارب، ويلزم بالنسبة للمرتد، وأما الإكراه في مسائل العبادات: فيتصوَّر في جانب الترك، فيباح (للمكرَه) ترك العبادات الموجبة عليه، وأما الإكراه على النكاح والطلاق: فلا ينعقد نكاح (المكرَه) ولا يقع طلاقه، وأما الإكراه في المعاملات: فالمعاملات المنعقدة بالإكراه باطلة غير صحيحة، وأما الإكراه في الإقرارات: فلا يصح إقرار يحصل بالإكراه، إلا إذا كان المتهم ممن عرف بميله الإجرامي، وشهدت سوابقه بذلك، أو وجدت قرينة قوية تدل على إجرامه، فيجوز إكراهه على الإقرار، فإذا أقر، عُمِل بإقراره، وأما الإكراه في الجنايات، كقتل الغير دون حق، فإن القصاص يجب على المكرَه والمكرِه جميعاً.

## المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فقد كرَّم الله الإنسان، وخصَّه بالعقل، وبهذا العقل جعله أهلا للذمة، وبالذمة جعله مسؤولا عن تصرفاته القلبية والقولية والفعلية، وجعل الرضا أساسا لتلك التصرفات التي لا يستغني عنها الإنسان، ولما كان الإكراه سالبا لرضا المكلف واختياره، وكان سلب الرضا والاختيار عن المكلف مؤثرا في تصرفاته، وفي تغيير كثير من الأحكام الشرعية المتعلقة بالنسبة لمن وقع عليه الإكراه، ونظراً لأهمية هذا الموضوع، ولندرة ما كتب حديثا عن

الإكـراه في الـشريعة الإسـلامية، مـن الناحيـة الأصـولية والفقهيـة، مـع حاجتنـا الماسـة إلى معرفـة قواعـد الإسـلام وأحكامه في هذا الصدد، فقد عزمت على الكتابة فيه.

وهذه الدراسة في هذا البحث إسهام من الباحـث في هذا المجال، لبيان حكم الشريعة في الإكراه من حيث تعلقـه بالأصول من جهة، ومن حيث أثره في تصرفات المكلفين من جهة أخرى.

## منهج البحث

كان منهج البحث كالتالي:

١ - عزو الآيات القرآنية إلى مواضعها بذكر السورة ورقم الآية.

٢ - تخريج الأحاديث النبوية، وذكر الحكم عليها إن لم تكن في الصحيحين أو في أحدهما، إن وجدت إلى ذلك سبيلا.

٣ - توثيق الأقوال من مصادرها الأصلية.

٤ - مراعاة التوسط بين الاختصار المخل والإطالة المملة.

٥ - ختم البحث ببيان أهمِّ معالم الموضوع ونتائجه.

٦ - وضع فهرسٍ للمراجع وفهرسٍ لموضوعات البحث.

## التمهيد: في الأهلية وموقع الإكراه منها

يعتبر الإكراه عارضا من عوارض الأهليـة عنـد الأصـوليين، فـإذن لا بـد أن أتعـرض ولـو بإيجاز للأهليـة وعوارضها، ومعرفة موقع الإكراه منها، وذلك في مطلبين:

### المطلب الأول ــ في تعريف الأهلية لغة واصطلاحا

#### الفرع الأول ــ الأهلية في اللغة

الأهلية مشتقة من الأهل، وأهل الرجل: عشيرته، وأهل الأمر ولاته، وفلان أهل لكذا، أي مستوجب له، وصالح للقيام به[(١)]، والمراد بالأهلية هنا: المعنى الأخير.

#### الفرع الثاني ــ الأهلية في الاصطلاح

الأهلية في اصطلاح الأصوليين تنقسم إلى قسمين:

١ - أهلية الوجوب - وهي: صلاحية الإنسان لأن يكون له حقوق، وعليه واجبات[(٢)]، وأساس هذه الأهلية الحياة، ولهذا كانت موجودة منذ بدء ظهور الحياة إلى الممات.

٢ - أهلية الأداء - وهي: صلاحية المكلف لأَنْ تُعْتَبَرَ أقوالُه وأفعالُه شرعاً، بحيث إذا صدر منه عقد أو تصرف، ترتب عليه حكمه، فإذا صلَّى أو صام، كان معتبرا شرعا، وسقط عنه الواجب، وبرئَتْ ذمتُه، وإذا جنى على غيره في نفس أو مال، أو عرض، أُخِذ بجنايته، وعوقب على فعله بدنيا أو ماليا[(٣)].

وأساس هذه الأهلية في الإنسان، التمييز بالعقل، لذا لا تثبت للإنسان إلا إذا بلغ سن التمييز، وهو السابعة على الأصح.

### المطلب الثاني ــ عوارض الأهلية

العوارض لغة: جمع عارض، والعارض هو: المانع، تقول: عرض لي في الطريق عارض من جبل ونحوه، أي: مانع يمنع من المضي[(٤)].

والعوارض في الاصطلاح، فهي: موانع تمنع أهلية

---

(١) القاموس المحيط، مادة (أهل) (ص/١٢٤٥).

(٢) المراد من الحقوق: ما كان لك على غيرك، والمراد بالواجبات: ما كان لغيرك عليك.

(٣) انظر: تسهيل الوصول (ص/٣٠٦ - ٣٠٧).

(٤) انظر: المصباح المنير، مادة (عرض)، (ص/١٥٣) - مختار الصحاح، مادة (عرض)، (ص/١٧٩).

الإنسان لأن تعمل عملها[٥].

### أنواع العوارض إجمالاً

بعد أن أصبح الإنسان كامل الأهلية، قد يعرض لأهليته ما يزيلها أو ينقصها، والعوارض التي تعتري الإنسان خلال مراحل حياته على نوعين:

النوع الأول ـ عوارض سماوية: وهي التي تصيب الإنسان من دون اختيار منه، ولذا نسبت إلى السماء، باعتبار أنها خارجة من إرادته، وهي: الجنون، والعته، والنسيان، والنوم، والإغماء والحيض، والنفاس، والمرض والموت.

النوع الثاني ـ عوارض مكتسبة: وهي آفات كان للعبد مدخل في حصولها وتحققها، وهي قسمان:

القسم الأول: ما كان من نفس الإنسان، أي: من جهته، وهي: الجهل، والسكر، والهزل، والخطأ.

القسم الثاني: ما كان من غيره عليه، من دون اختيار منه، وهو الإكراه، وهذا النوع من عوارض الأهلية هو محل بحثنا.

ولكل من هذه العوارض تأثير على أهلية الوجوب والأداء، وتفصيلها في كتب أصول الفقه، ولا سيما كتب الحنفية[٦].

## المبحث الأول: الإكراه تأصيلاً

وفيه ثلاثة مطالب:

### المطلب الأول: تعريف الإكراه لغة واصطلاحا

#### الفرع الأول ـــ تعريف الإكراه لغة

الإكراه في اللغة: مصدر الفعل الرباعي (أَكْرَهَ) من باب الإفعال، (أَكْرَهَ، يُكْرِهُ إكراها)، وهو الإجبار والحمل على عمل من الأعمال قهرا من قِبَل الغير، قال الرازي: (أكرهه على كذا، حمله عليه كَرْهًا)[٧]، فالإكراه إذا هو: حمل الإنسان على أمر يكرهه.

#### الفرع الثاني ـــ تعريف الإكراه اصطلاحا

عرَّف الأصوليون والفقهاء الإكراه بتعريفات كثيرة، والتعريف الجامع المانع للإكراه هو ما عرَّفه به ابن الهمام بقوله: (هو: حمل الغير على ما لا يرضاه)[٨].

وهذا التعريف:

١ ـ يتناول أركان الإكراه فقط، كما هو الشأن في الحدود، فتجنب كل ما كان سببا لإطالة التعريف من دون حاجة إليه، كالشروط والأوصاف.

٢ ـ لم يحدد التعريف وسيلة معينة للإكراه، بل ترك المجال مفتوحا لشتى أنواع الوسائل، وهذا هو المطلوب، لأن وسائله تتنوع وتختلف من وقت لآخر، ومن مكان لمكان، ومن شخص لشخص.

٣ ـ جعل (المكرَه عليه) شاملا لكل ما لا يرضاه المكرَهُ، سواء كان منعا لشيء أو إيجادا له، ومما تقدم نستطيع القول بأن هذا التعريف جامع مانع، وهو الذي يصلح للتعبير عن واقع الإكراه، لتجنبه الاختصار المخل، والإطالة المملة، والله تعالى أعلم.

---

(٥) انظر: أصول السرخسي (٢/٣٣٢).

(٦) انظر: كشف الأسرار للبخاري، من (٤/٤٣٥ ـ ٤٦٦). شرح التلويح على التوضيح من (٢/١٦٧ ـ ٢٠٠). فتح الغفار، من (٣/٨٣ ـ ١٢٢). شرح ابن ملك للمنار، من (ص/٩٤٣ ـ ٩٩٨).

(٧) مختار الصحاح، مادة (كره)، (ص/٢٣٧).

(٨) التقرير والتحبير (٢/٢٠٦).

## المطلب الثاني ـــ الفرق بين الإكراه والضرورة

الفرق بين الإكراه والضرورة يكون من حيث البيان بحقيقة كل واحد منهما، وذلك على النحو التالي:

سبق تعريف الإكراه بأنه: (حمل الغير على ما لا يرضاه)[٩].

وأما الضرورة: في عرف الفقهاء فهي: العذر الذي يجوز بسببه إجراء الشيء الممنوع[١٠].

فهما يلتقان في أن وجود كل واحد منهما يبيح فعل المحظور. ويختلفان في أن الضرورة أعم من الإكراه، لأن الإكراه خاص بما إذا كان سببه إنسانا، وأما الضرورة: فتشمل الإكراه الذي يكون السبب فيه إنسانا، كما تشمل إلجاء غير الإنسان، كالحيوان، والعوامل السماوية التي لا يد للإنسان فيه.

المثال الأول: إكراه إنسان شخصا آخر على إتلاف مال الغير.

المثال الثاني: أن يصبح شخص في صحراء منقطعة في حال الهلاك من الجوع، فيطلقون على كلا الحالتين، حالة الضرورة، مع أن الإكراه لا يطلق على الحالة الثانية، لعدم تأثير الإنسان فيها[١١].

ومن هذا يتضح أن الضرورة أعم من الإكراه، فكل إكراه ضرورة، وليس كل ضرورة إكراها، وهذا كقول المناطقة: كل إنسان حيوان، وليس كل حيوان إنساناً.

(٩) انظر: (ص/ ٣).

(١٠) درر الحكام (١/ ٣٣).

(١١) درر الحكام (ص/ ٣٤).

## المطلب الثالث ـــ أركان الإكراه وشروطها[١٢]

للإكراه أركان لا يتحقق وجوده إلا بها، وهي على النحو التالي:

أولاً: المكْرِه (اسم فاعل).

ثانياً: المكْرَه (اسم مفعول).

ثالثاً: المكْرَه به (وسيلة الإكراه).

رابعاً: المكْرَه عليه (التصرف المطلوب بالإكراه).

ولا يمكن حصول الإكراه إلا بوجود هذه الأركان مجتمعة، ولكل ركن من هذه الأركان شروط تخصه، وذلك على النحو التالي:

### الفرع الأول ـــ المكره

المكرِه أو الحامل على الكُره: هو الشخص الذي يستعمل وسائل الإكراه ضد شخص آخر، أو يهدده باستعمال تلك الوسائل لفعل شيء لا يرضى به، لو خلي وسبيله[١٣].

والإكراه عند عامة الفقهاء يتحقق من كل من يقدر على تنفيذ ما هَدَّدَ به، سلطانا كان، أو لصًا أو غيرهما، وقد ذهب إلى ذلك عامة الحنفية[١٤]، وهو مذهب الشافعية[١٥]، والمشهور عند الحنابلة، والمالكية[١٦]، وذلك

(١٢) الضمير في (شروطها) راجع إلى الأركان. أي: وشروط الأركان.

(١٣) المراد بفعل الشيء: التصرف فيه. سواء كان بالقول، أو الفعل، أو الترك. مثال القول: الإكراه على طلاق زوجته، ومثال الفعل: الإكراه على إجراء عقد بيع داره، ومثال الترك: إكراه شخص على ترك حقه في الشفعة، انظر: المدخل الفقهي العام (١/ ٣٦٩).

(١٤) حاشية ابن عابدين (٥/ ١٠٩).

(١٥) الأشباه والنظائر للسيوطي (ص/ ٢٠٩) - غمز عيون البصائر (٣/ ٢٠٣)- المغني (١٠/ ٣٥٣).

(١٦) المغني (١٠/ ٣٥٣).

لأن المطلوب هو خصوص الإكراه، فمن قدر على ذلك يسمى مكرِها، سواء كان السلطان أو غيره.

**شرط المكرِه**: يشترط في المكرِه ـ وهو الحامل على فعل المكرَه عليه ـ أن يكون قادرا على إيقاع ما هدَّدَ به، فإن لم يكن قادرا على ذلك، لم يكن للإكراه معنى، ولا اعتبار له شرعا، قال السرخسي: (المعتبر في المكرِه تمكنه من إيقاع ما هدَّده به، فإنه إذا لم يكن متمكنا من ذلك، فإكراهه هذيان)[١٧].

## الفرع الثاني ـ المكرَه

والمكرَه هو الشخص الذي يحمله المكرِه على الإتيان بما أراد منه، قولا كان أو فعلا أو تركا، ولكي يعتبر مثل هذا الشخص مكرَها شرعا، فإنه يجب أن يتوافر فيه شرطان، هما:

الشرط الأول: أن يتيقن أو يغلب على ظنه إيقاع المكرِه ما هدَّدَ به إذا امتنع من الإتيان بالمكرَه عليه، فأما إذا لم يتيقن، ولم يغلب على ظنه ذلك، بل علم أو غلب على ظنه أن ما هدَّد به مجرد تهديد وتخويف، لا يقدم معه المكرِه على ذلك، فلا يكون إكراها[١٨].

الشرط الثاني: أن يكون المكرَه عاجزا عن دفع المكرِه عن نفسه، بالهرب، أو الاستغاثة، أو الاستعانة بغيره، أو بالمقاومة، أو بتطميعه أو بالمخادعة ونحوها، وعلى هذا فلو استطاع المكرَه التخلص من المكرِه ومما هدَّدَه به، بطريق من الطرق المذكورة ونحوها، لم يَصْدُقْ عليه الإكراه، ولا يترتب عليه أثره شرعا[١٩].

(١٧) المبسوط (٢٤/٣٩).

(١٨) بدائع الصنائع (٧/١٧٥).

(١٩) راجع: مختصر الطحاوي (ص/٤٠٥) ـ الجوهرة (٢/٣٢٥) ـ نهاية=

## الفرع الثالث ـ المكرَه به

المراد بالمكرَه به: الوسائل التي يستخدمها المكرِه ضد الشخص المكْرَه، فيحمله على الفعل أو القول الذي طلبه منه، فيضطر إلى التصرف والإتيان بما طلب منه من غير رضائه[٢٠].

**وسائل الإكراه**: إن وسائل الإكراه متعددة مختلفة، منها:

١ ـ الوسائل المادية: وهي التي تصيب بدن المكرَه مباشرة، كالقتل، والقطع، والضرب، والتعذيب بشتى أنواعه، والحبس الطويل، وما إلى ذلك من المؤلمات التي تقع على جسم الإنسان، مما لا يستطيع المكرَه صبرا عليها، سواء نالت جسمه فعلا، أو هُدِّدَ بها.

وقد اعتبر جمهور الفقهاء هذه الوسائل جميعا مما يفقد الرضا، ويفسد الاختيار، ويدفع الإنسان نحو طاعة المكرِه وفعل ما يريده، فالإكراه حاصل بها[٢١].

٢ ـ إتلاف المال: فقد يهدد الإنسان بإتلاف ماله كله أو بعضه أن يتصرف تصرفا لا يريده ولا يرضاه، فذهب عامة الفقهاء إلى أن المال الذي هدَّد المكرِهُ بإتلافه إذا كان قليلا لا يبالي به، فلا يعتبر المهدَّدُ به مكرَها، لعدم الضرر الكامل به، وأما إذا كان كثيرا مضرا بحال المكرَه فالتهديد بإتلافه إكراه[٢٢].

= المحتاج (٦/٤٣٦).

(٢٠) الإكراه وأثره في التصرفات (ص/٥٠).

(٢١) بدائع الصنائع (٧/١٧٥) ـ المغني (١٠/٣٥٢) ـ الوجيز (٢/٥٧) ـ الإنصاف (٨/٤٣٩).

(٢٢) انظر: المغني (١٠/٣٥٣) ـ حاشية ابن عابدين (٥/١١٠) ـ مجمع الأنهر (٢/٤٣٢).

والدليل على ذلك أن المال هو أحد الضروريات الخمس، وكما قال ابن عابدين (وهو شقيق الروح)[٢٣]، ومن هنا أجاز النبي ﷺ المقاتلة دون المال[٢٤].

٣ ـ المنع من الحق: اعتبر العلماء منع الإنسان عن حقوقه المشروعة إكراها، قال في الفتاوى الخيرية: (إذا منع الزوجُ زوجتَه من أهلها حتى تهب له المهرَ، تكون مكرهة)[٢٥]، وهو مذهب الشافعية[٢٦] وبعض الحنابلة أيضا[٢٧].

٤ ـ خدش الشرف أو الاعتبار: قد يُهَدَّدُ الشخص بما يسبب له ألما نفسيا بليغا، وذلك كما لو هُدِّدَ بخدش شرفه[٢٨] على أن يجري تصرفا من التصرفات، فهو في هذه الحالة يعتبر مكرَها.

**شروط وسائل الإكراه:** وبما أن وسائل الإكراه كثيرة متنوعة، وطبائع الناس مختلفة، فما يعتبر مُهِمًّا بالنسبة لشخص، قد يعتبر تافها لشخص آخر، وعليه فمن العسير تحديد وسائل الإكراه ومقدارها تحديدا ماديا ثابتا من حيث الكم والكيف، لذا وضع العلماء شروطا في وسائل الإكراه، وتوافر تلك الشروط، لكفيلة لتحديد تلك الوسائل إلى حد كبير، وهذه الشروط هي:

الشرط الأول ـ كون الوسيلة مما يتضرر بها المكرَه: بأن يكون ما هدَّدَ به المكرَهَ مؤدِّيا إلى قتله، أو قطع عضو من أعضائه، أو ضربه ضربا مبرحا، أو إتلاف ماله، أو إيذاء عزيز عليه، قال السرخسي: (أن يكون متلفا، أو مزمنا، أو متلفا عضوا، أو موجبا غما ينعدم الرضا باعتباره)[٢٩]، وقد ذهب عامة الفقهاء إلى اشتراط هذا الشرط.

الشرط الثاني ـ كون الوسيلة غير مشروعة: وهي الوسيلة التي لا يجوز للإنسان أن يستخدمها ضد إنسان آخر، كأن يهدِّدَه بحرق منزله، أو قتله، أو خطف ولده، إذا لم يدفع مبلغا معينا من المال.

وقد ذهب الفقهاء في اشتراط عدم مشروعية الوسيلة إلى مذهبين:

المذهب الأول ـ وهو القائل بأن الوسيلة يشترط فيها أن تكون غير مشروعة، وهو قول عامة الحنفية، قال ابن عابدين: (وإن هددها بطلاق، أو تزوج عليها، أو تسرٍّ، فليس بإكراه)[٣٠]، وهو مذهب الشافعية، قال في الأنوار: (فلو قال: طلِّقْ امرأتك، وإلا اقتصصت منك ـ وقد وجب عليه القصاص ـ فطَلَّقَ، وقع)[٣١].

ووجهتهم في ذلك: أن الوسيلة لما كان للمكرِه استخدامها، لا يكون ظالما إذا استخدمها، لأن الحق ثبت له فيها، وبما أن المكرَه استحقت عليه الوسيلة بفعله، فكأنه

---

(٢٣) حاشية ابن عابدين (١١٠/٥).

(٢٤) عن أبي هريرة قال: جاء رجل إلى رسول الله ﷺ فقال: يا رسول الله، أرأيت إن جاء رجل يريد أخذ مالي؟ قال: «فلا تعطه مالك»، قال: أرأيت إن قاتلني؟ قال: «قاتله»، قال: أرأيت إن قتلني؟ قال: «فأنت شهيد»، قال: أرأيت إن قتلته؟ قال: «هو في النار»، أخرجه مسلم، كتاب الإيمان، باب من قصد أخذ مال غيره بغير حق (٣٢٣/١)، رقم [٢٢٥] (١٤٠).

(٢٥) الفتاوى الخيرية (١١٤/٢).

(٢٦) نهاية المحتاج (٣٧٥/٣).

(٢٧) كشاف القناع (٦/٢).

(٢٨) وهذا النوع من التهديد هو لدى ذوي المروءة، أشد على النفس من الضرب والحبس، وحتى من القتل.

(٢٩) انظر: المبسوط (٣٩/٢٤) ـ المهذب (٧٨/٢) ـ الأشباه والنظائر للسيوطي (ص/٢٢٩). المغني لابن قدامة (٣٥٣/١٠) ـ التشريع الجنائي الإسلامي (٥٦٧/١).

(٣٠) رد المحتار على در المختار (٣٢١/٢)؟

(٣١) الأنوار (١١٧/٢).

تسبب في استحداث ضرورته، فلا يكون مكرها حقيقة[٣٢].

المذهب الثاني ـ القائل بعدم اشتراط ذلك، فالمهم عندهم الضرر الذي تحدثه الوسيلة، مشروعة كانت أو غير مشروعة، وبهذا قال الحنابلة، جاء في الإقناع: (قال: أنت طالق إن لم تبرئيني، فأبرأته، ثم ضرها بطلاق أو غيره، فله الرجوع، لا إن تبرعت به من غير مسألة)[٣٣].

وهو مذهب المالكية، جاء في حاشية العدوي: (ولو خَوَّفَ المدينَ المعسرَ .... بالسجن، فهو إكراه)[٣٤].

وهذا الرأي هو الراجح، لأن المعتبر في حصول الإكراه، التضرر الحاصل للمكرَه، وهذا الضرر يحصل ولو كانت الوسيلة مشروعة، فالمرأة التي أبرأت الزوج من الدين، أو وهبته شيئا من مالها، تحت تأثير تهديدها بالطلاق، يدل على أن الطلاق عندها أشد ضررا من إتلاف المال، وما دام قد ثبت أن إتلاف المال نوع من أنواع وسائل الإكراه، فلا اعتبار إذا في أن تكون الوسيلة مشروعة أو غير مشروعة، والله تعالى أعلم.

الشرط الثالث: أن تكون الوسيلة أشد من التصرف: أي أن تكون الوسيلة التي هدَّدها بها، أشدَّ خطرا عليه من التصرف المطلوب، وذلك كمن هُدِّدَ بالقتل على بيع داره، فصيانة النفس أهم وأكثر أهمية من بيع الدار.

وأما إذا كانت الوسيلة أخف ضررا من التصرف المطلوب، وتكون مما يتحمل في الغالب، فلا يكون الشخص مكرها عند ذلك، فلو هُدِّدَ بإتلاف بعض أمواله على حرق منزل غيره، فليس له الإقدام على ذلك، لأن إتلاف بعض الأموال مما يتحمل غالبا، كما أن حرق منزل غيره أكبر ضررا من إتلاف هذا المقدار من المال[٣٥].

## الفرع الرابع ـ المكرَه عليه

المكرَه عليه: هو القول أو الفعل، أو الترك الذي أجْبَرَ المكرِهُ المكرَهَ على تحصيله على سبيل القهر والغلبة، فيضطره إلى هذا التصرف بما هدَّدَه به من وسائل الإكراه.

أقسام الفعل المكرَه عليه من حيث تعلق الحكم:

الفعل المكرَه عليه من حيث حكمه ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: أن يكون واجبا في الشرع على المكرَه، كالإكراه على الإسلام، وأداء الصلاة، ودفع الزكاة، فيكرهه على تركه.

القسم الثاني: أن يكون حراما عليه، كالقتل بغير حق، والزنا، وشرب الخمر، فيكرهه على فعله.

القسم الثالث: أن يكون مباحا له، كالزواج، والطلاق، والبيع، فيكرهه على فعله أو تركه، عكس ما هو مشروع في حقه.

## شروط المكرَه عليه

يشترط في المكرَه عليه شروط، وهي على النحو التالي:

الشرط الأول ـ أن يكون الإكراه واقعا على نفس التصرف:

فالإكراه على سبب التصرف لا يسمى إكراها، فمن أكره على أداء مبلغ من المال، فيبيع داره لأداء هذا

---

(٣٢) المرجع السابق.

(٣٣) الإقناع (٣/٣٨).

(٣٤) حاشية العدوي على الخرشي (٤/٣٤).

(٣٥) انظر: المبسوط (٢٤/٤٩) ـ رد المحتار على در المختار (٥/١١٠) ـ إعانة الطالبين (٢/٥٧) ـ كشاف القناع (٣/١٤١).

المال. فالإكراه مُنْصَبٌّ على أداء هذا المال، لا على سببه وهو بيع الدار. فالبيع جائز، قال السرخسي: (... البيع جائز، لأنه طائع في البيع، وإنما الإكراه على أداء المال)[٣٦]، وجاء في مغني المحتاج: (يصح بيع المصادر من جهة الظالم، بأن باع ماله لدفع الأذى الذي ناله)[٣٧]، وهو مذهب الحنفية والمالكية والحنابلة، والظاهرية[٣٨].

وتوجيههم في ذلك:

١ - أن أداء المال شيء، وبيع داره شيء آخر، والإكراه وقع على الأول لا على الثاني، فأثر الإكراه إنما يكون فيما وقع فيه الإكراه لا في غيره، فبيع داره في هذه الحالة، كمن باع داره لظروف صحية مثلا اضطرته لذلك.

٢ - لو بطل بيع المكرَه على سبب البيع، لبطل بيع كل محتاج، لأن المحتاج لا يبيع ملكه، إلا لظروف صعبة اضطرته لذلك، وفي هذا تضييق على المشترين من جهة، ومنافاة لغرض البيع - وهو ترتب آثاره عليه - من جهة أخرى[٣٩].

الشرط الثاني - أن يكون المكرَه به سببا للضرر بالمكرَه: و إلا لا يعتبر إكراها، ويتصورعدم اعتبار الإكراه في المباح والواجب، وفيما لا يعود ضرره عليه[٤٠].

١ - مثال الإكراه على المباح: إكراه الشخص على أكل تفاحة، أو بيع داره، فامتنع عن أكل التفاحة وباع داره، فلا يعتبر مكرها في بيع داره، بل يصح بيعه، لأنه كان باستطاعته أكل التفاحة، فلما امتنع عن أكلها - مع قدرته على أكلها وعدم تضرره بذلك - علم أن بيع داره كان باختياره من دون إكراه.

٢ - مثال الإكراه على الواجب: ما لو أكره شخص على أداء كفارة اليمين التي وجبت عليه، لم يضمن المكرِه، لأن المكرِهَ لم يفعل شيئا سوى حمله على أداء ما وجب عليه، ولم يكن على المكرَه ضرر غير ما كان هو سببا فيه، وهو الكفارة.

٣ - مثال ما لا يعود ضرره على المكرَه: كمن وكَّل آخر على طلاق زوجته، فأبى الوكيل الطلاق، فهَدَّد الموكِّلُ الوكيلَ بالقتل لو لم يطلق زوجتَه، فقال له: (طلِّقْ زوجتي وإلا قتلتُك)، فطلَّق زوجتَه مكرَها، فلا أثر لهذا الإكراه، وبالتالي فإن الطلاق يقع، لأن الإكراه يدل على الإذن بالتصرف في مال الموكِّلِ من جهة، والضرر الناتج على الإكراه لا يعود على المكرَه بل على المكرِه نفسه من جهة أخرى.

الشرط الثالث: أن يحصل بفعل المكرَه عليه، التخلص من المتوعد به، فلو قال: اقتل نفسك وإلا قتلتك، فليس بإكراه[٤١]، وبالتالي لا يباح له قتل نفسه في هذه الحالة، لأن إقدامه على المكرَه عليه - وهو قتل نفسه - لم يخلصه من شيء، ثم إنه إذا قتل نفسه بنفسه، كان القتل متحققا، وأما قتله من قِبَلِ المكرِه فليس متيقنا بتلك الدرجة، إذ ربما يعدل عن ذلك، أو يأتي الفرج بأي طريقة أخرى لا يدري.

**المطلب الرابع ــ أنواع الإكراه من حيث آثارها**

قسم الفقهاء الإكراه بالنظر لما يترتب عليه من أحكام إلى قسمين:

(٣٦) المبسوط (٦١/٢٤).

(٣٧) مغني المحتاج (٨/٢).

(٣٨) انظر: المبسوط (٦١/٢٤) - بلغة السالك (٤/٢) - الإقناع (١٥٨/٢) - المحلى (٢٢/٩).

(٣٩) انظر: المراجع السابقة.

(٤٠) انظر: بلغة السالك (٢/ ٤ - ٥)

(٤١) الأشباه والنظائر للسيوطي (٣١٢/١-٣١٣).

القسم الأول ـ الإكراه الملجئ أو التام: وهو الذي يعدم الرضا ويفسد الاختيار، ويحمل الفاعل (المكرَه) على مباشرة التصرف المطلوب، خوفا من فوات نفسه، أو عضو من أعضائه، وهذا النوع هو أشد أنواع الإكراه، حيث يبلغ الإنسان معه حدَّ الضرورة.

القسم الثاني ـ الإكراه غير الملجئ، أو الناقص: وهو الذي يعدم الرضا، ولا يفسد الاختيار، فهو أقل تأثيرا على المكرَه من القسم الأول، لإمكان الصبر عليه ولو بشق الأنفس، كالتهديد بالضرب غير المهلك، وإتلاف بعض المال، والقيد، والحبس المؤقتين، ونحوها[٤٢].

ومنهم من جعل القسمة ثلاثية، فأضاف إلى هذين القسمين، قسما ثالثا، وهو الإكراه الذي لا يكون أثره على الجسم مباشرة، بل على النفس، بحيث لا يعدم الرضا ولا يفسد الاختيار، ولكنه يوجب غما للشخص، وذلك كما لو هُدِّدَ بإلحاق الضرر بمن يهمه أمرهم، كقتل الوالد، أو الولد، أو قطع عضو من أعضائهما، أو حبسهما، أو ضربهما ونحو ذلك[٤٣].

والواقع أن هذا النوع من الإكراه لا يخرج عن دائرة التقسيم الثنائي، لأن هذا الإكراه قد يكون ملجئا، وقد يكون غير ملجئ كما في التقسيم الأول، فالتهديد بقتل الولد، وانتهاك العرض، يلجئ المكرَه على العمل المطلوب، كما كان هذا التهديد بالنسبة له شخصا، فلا فرق، والله تعالى أعلم.

## المبحث الثاني: الإكراه تطبيقاً

(٤٢) بدائع الصنائع (١٧٥/٧). كشف الأسرار (٣٨٢/٤).

(٤٣) شرح المنار لابن ملك (ص/٩٩٢). كشف الأسرار (١٥٠/٤).

تحدثنا في المبحث الأول عن (الإكراه تأصيلا) أي عن الإكراه في جانبه الأصولي، وسوف نتكلم في هذا المبحث عن (الإكراه تطبيقا)، أي: عن الإكراه في جانبه التطبيقي، وذلك على النحو التالي:

### المطلب الأول ــ الإكراه في مسائل العقيدة

### الفرع الأول ــ الإكراه على الكفر

لا شك أن الأصل في المسلم هو البقاء على الإسلام، والثبات عليه، وهذا الذي يسمى عند الأصوليين بالعزيمة[٤٤]، ولكن أجازت الشريعة الإسلامية إظهار الكفر قولا وعملا عند الإكراه عليه، ويسمى ذلك رخصة[٤٥].

وقد أجمع أهل العلم على أن من أُكْرِهَ على الكفر، حتى خشي على نفسه القتل، أنه لا إثم عليه إن كَفَرَ وقلبه مطمئن بالإيمان، ولا تبين منه زوجته، ولا يحكم عليه بحكم الكفر[٤٦].

ودليلهم في ذلك قوله تعالى: ﴿إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِٱلْإِيمَٰنِ﴾[٤٧]، وقد نزلت في عمار بن ياسر، عندما أخذه المشركون، فضربوه حتى تكلم بما طلبوا منه، ثم أتى النبي ﷺ وهو يبكي، فأخبره، فقال له النبي ﷺ: «إن عادوا فعُدْ»[٤٨].

(٤٤) العزيمة في اصطلاح الأصوليين هي: (ما شرع الله من الأحكام ابتداء)، أصول السرخسي (١١٧/١).

(٤٥) الرخصة عند الأصوليين هي: (ما شرع من الأحكام لعذر، تخفيفا عن المكلفين)، شرح تنقيح الفصول (ص/٨٥).

(٤٦) الجامع لأحكام القرآن (١٨٢/١٠) ــ بدائع الصنائع (١٧٦/٧ـ١٧٧) ـ أحكام القرآن للجصاص (٢٤٩/٣) ـ المغني (٢٩٢/١٢،٢٩٣).

(٤٧) (النحل: ١٠٦).

(٤٨) عن ابن عباس رضي الله عنهما أن عمار بن ياسر أخذه المشركون، ...

**الفرع الثاني: الإكراه على الإسلام**

الإكراه على الإسلام يتصور وقوعه على ثلاثة أصناف من الكفار:

**الصنف الأول ــ إكراه الذمي على الإســـلام:**

اختلف العلماء في صحة إسلام الذمي (وفي حكمه المستأمن) إذا أكره على الإسلام على مذهبين:

المذهب الأول ـ لأكثر الحنفية: فذهبوا إلى أن إسلام الذمي صحيح إذا صدر منه عن إكراه، قال السرخسي: (لو أُكْرِهَ نصراني على الإسلام، فأسلم، كان مسلما، لوجود حقيقة الإسلام مع الإكراه)(٤٩).

ووجهتهم في ذلك على ما قاله السرخسي: (أن الإسلام هو التصديق بالقلب، والإقرار باللسان، وقد سمعنا إقراره بلسانه، ... وقال عليه الصلاة والسلام: «أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله»(٥٠)، وقد قبل من المنافقين ما أظهروا من الإسلام مع علمه أنهم أظهروا ذلك خوفا من السيف)(٥١).

وذهب جمهور الفقهاء، وبعض الحنفية: إلى عدم صحة إسلام الذمي، إذا صدر عن إكراه، قال ابن قدامة: (وإذا أكره على الإسلام من لا يجوز إكراهه، كالذمي والمستأمن، فأسلم، لم يثبت له حكم الإسلام، حتى يوجد منه ما يدل على إسلامه طوعا)(٥٢).

ودليلهم في ذلك: أنه أُكْرِهَ على ما لا يجوز إكراهُه عليه، فلم يثبت حكمه في حقه، كالمسلم إذا أُكْرِهَ على الكفر، والدليل على تحريم الإكراه، قوله تعالى: ﴿لا إكراه في الدين﴾(٥٣).

والراجح في هذه المسألة ـ والله تعالى أعلم ـ ما ذهب إليه جمهور العلماء من أن إكراه الذمي على الإسلام لا يجوز، ولا يحكم بإسلام من أسلم بالإكراه، وذلك للأدلة التالية:

١ ـ قوله تعالى: ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِ ﴾(٥٤)، ودلالة الآية صريحة في عدم جواز الإكراه في الإسلام.

٢ ـ جاء في كتاب الرسول ﷺ إلى أهل اليمن: (من كره الإسلام من يهودي، أو نصراني، فإنه لا يحول عن دينه، وعليه الجزية)(٥٥).

٣ ـ لم يُرْوَ أن النبي ﷺ أكره أحدا على الإسلام بعد العهد معه، كما لم ينقل لنا التاريخ حادثة أُكْرِهَ فيها ذمي أو مستأمن في عهد الخلفاء الراشدين ولا بعدهم، وإنما حصل إسلام الناس عن اختيار وطواعية فقط.

وأما حديث: (أمرت أن أقاتل الناس، حتى يقولوا لا إله إلا الله)(٥٦)، الذي استدل به أصحاب المذهب

---

وإنه أعطاهم ما أرادوا بلسانه مكرها، فأُخْبِرَ النبيُّ ﷺ بأن عمارا كفر، فقال: «كلا، إن عمارا ملئ إيمانا من قرنه إلى قدمه، واختلط الإيمان بلحمه ودمه»، فأتى عمَّارٌ رسولَ الله ﷺ وهو يبكي، فجعل رسولُ الله ﷺ يمسح عينيه وقال: «إن عادوا لك فعد لما قلت»، فأنزل الله تعالى هذه الآية، انظر: أسباب النزول (ص/٢٣٦) ـ الجامع لأحكام القرآن (١٠/١٨٠).

(٤٩) المبسوط (٢٤/٨٤).

(٥٠) أخرجه البخاري، كتاب الاعتصام، باب الاقتداء بسنن رسول الله ﷺ (١٣/٢٦٤)، رقم (٧٢٨٤).

(٥١) المبسوط (٢٤/٨٤).

(٥٢) المغني (١٢/٢٩١)، وانظر أيضا: المجموع (٩/١٥٩).

(٥٣) المرجع السابق، والآية من سورة (البقرة: ٢٥٦).

(٥٤) (البقرة: ٢٥٦).

(٥٥) المحلى (٧/٣٤٩)

(٥٦) تقدم تخريجه.

الأول، فالذي يفهم منه: أننا أمرنا أن نقاتل العدوَّ، فإذا أسلم وجب الكف عنه، والدليل على ذلك أن الرسول ﷺ لم يكره اليهود على الإسلام بعد فتح خيبر، وإنما قبل منهم الجزية مع بقائهم على دينهم ومعتقداتهم.

وأما الاحتجاج بقبول إسلام المنافقين، فنقول: إن من أظهر الإسلام من المنافقين، كان عن اختيار سليم، من دون أي إكراه، ونحن نعامل الناس بما يظهر منهم من إسلام وكفر.

**الصنف الثاني ــ إكراه الحربي على الإسلام:** إذا أُكْرِهَ الحربي على الإسلام، ونطق بالشهادتين تحت تأثير الإكراه، فهل يحكم بصحة إسلامه أم لا؟ اختلف الفقهاء في ذلك:

١ - ذهب أكثر الفقهاء إلى صحة إسلامه في هذه الحالة، فمتى أسلم حكم بإسلامه ظاهرا، وإن مات قبل زوال الإكراه عنه، فحكمه حكم المسلمين، لأنه إكراه بحق[٥٧].

ومن أظهر أدلتهم على ذلك:

أ) قوله ﷺ: «أُمِرْتُ أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله، فإذا قالوها منعوا مني دماءهم وأموالهم إلا بحقها، وحسابهم على الله»[٥٨].

فالحديث صريح بلزوم القتال حتى يسلم العدو، فإذا أسلم، كف عنه القتال، وهذا هو الإكراه الحقيقي.

ب) قوله ﷺ: «عجب ربك من قوم يقادون إلى الجنة بالسلاسل»[٥٩]، والمراد بهم الذين أسلموا في السلاسل مكرهين. فيدخلون الجنة في هذه الحالة. يشهد له قوله ﷺ في حديث آخر: «رأيت ناسا من أمتي يساقون إلى الجنة في السلاسل كرها»، قال الراوي قلت: يا رسول الله، من هم؟ قال: «قوم من العجم، يسبيهم المهاجرون، فيدخلونهم في الإسلام مكرهين»[٦٠].

٢ - ذهب بعض الفقهاء إلى أن الحربي لا يكره على الإسلام، ولو أسلم تحت تأثير الإكراه، لا يعتبر مسلما ما لم يتبين منه ما يدل على إسلامه اختيارا، يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (لا نكره أحدا على الدين، والقتال لمن حاربنا، فإن أسلم، عصم ماله ودمه، وإذا لم يكن من أهل القتال، لم نقتله، ولا يقدر أحد قط أن ينقل أن رسول الله ﷺ أكره أحدا على الإسلام، لا ممتنعا ولا مقدورا عليه، ولا فائدة في إسلام مثل هذا، لكن من أسلم، قبل منه ظاهر الإسلام)[٦١].

ومما استدل به لهذا الرأي:

أ) قوله تعالى: ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ﴾[٦٢]، فالآية صريحة في عدم جواز الإكراه على الدخول في الدين، ومادامت الآية عامة، فإنها تشمل كل كافر على السواء، فلا يكره أحد على الإسلام.

---

(٥٧) المبسوط (٢٤/٨٤)، المغني (١٢/٢٩٢)، المحلى (٧/٤٠٤).

(٥٨) تقدم تخريجه.

(٥٩) أخرجه البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب الأسارى في السلاسل (٦/١٦٨)، رقم (٣٠١٠).

(٦٠) فتح الباري (٦/١٦٩).

(٦١) نقلا عن آثار الحرب في الفقه الإسلامي (ص/٦٧).

(٦٢) (النحل: ١٠٦).

ب) قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَءَامَنَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا۟ مُؤْمِنِينَ ﴿٩٩﴾﴾ (٦٣)، والاستفهام هنا للإنكار، أي ليس لك أن تكره الناس على الإيمان، فليس للأمة إكراه أحد على الإيمان(٦٤).

ومع وجاهة هذا الرأي بحسب الظاهر، فإن قول الجمهور بصحة إسلام المكرَه، هو الذي تؤيده الأدلة وقد سبق ذكر بعضها.

أضف إلى ذلك أن رسول الله ﷺ قرَّر إسلام من أسلم مكرَها، عن أسامة بن زيد قال: بعثنا رسول الله ﷺ إلى الحُرَقَةِ من جُهَيْنَةَ، فصبَّحْنَا القومَ، فهزمناهم، ولحِقْتُ أنا ورجل من الأنصار رجلا منهم، فلما غَشَيْنَاه قال: (لا إله إلا الله)، فكَفَّ عنه الأنصاري، وطعنته برمحي حتى قتلتُه، قال: فلما قَدِمْنَا، بلغ ذلك النبيَّ ﷺ فقال لي: «يا أسامةَ، أقتلتَه بعد ما قال: لا إله إلا الله»؟ قال: قلت: يا رسولَ الله، إنما كان متعَوِّذا، قال: فقال: «أقتلتَه بعد ما قال لا إله إلا الله»؟ قال: فما زال يكرِّرُها عليَّ حتى تمَنَّيْتُ أنّي لم أكن أسلمتُ قبل ذلك اليوم(٦٥)، وقال النووي في شرحه لهذا الحديث: (فيه دليل للقاعدة المعروفة في الفقه والأصول: أن الأحكام يعمل فيها بالظواهر، والله يتولى السرائر)(٦٦).

**الصنف الثالث ــ إكراه المرتد على الإسلام:**

أجمع العلماء على أن المسلم إذا ارتد عن الإسلام - أعاذنا الله - فإنه يعرض عليه الإسلام ويستتاب، فإن أسلم، قُبل منه الإسلام، وإن أبى الإسلام، قُتل.

قال الكاساني: (لا يقبل من المرتد إلا الإسلام، أو السيف)(٦٧)، وقال النووي: (المرتد والحربي إذا أكرها على الإسلام، صحَّ إسلامهما، لأنه بحق)(٦٨).

ومن أدلتهم على ذلك:

١ - قوله تعالى: ﴿قُل لِّلْمُخَلَّفِينَ مِنَ ٱلْأَعْرَابِ سَتُدْعَوْنَ إِلَىٰ قَوْمٍ أُو۟لِى بَأْسٍ شَدِيدٍ تُقَٰتِلُونَهُمْ أَوْ يُسْلِمُونَ﴾ (٦٩)، حيث روي أن هذه الآية نزلت في بني حنيفة حين ارتدوا عن الإسلام(٧٠)، فهي صريحة على وجوب قتالهم حتى يتوبوا ويسلموا، وهذا إكراه لهم على الإسلام.

٢ - قوله ﷺ: «من بدَّلَ دينه فاقتلوه»(٧١)، فالحديث صريح على وجوب قتل المرتد إذا أصرَّ على ردته، أما إذا تاب وأسلم، فإنه يؤخذ بإسلامه(٧٢).

٣ - ما روي عن جابر ﷺ أن امرأة يقال لها أم رومان، ارتدت، فأمر النبي ﷺ أن يعرض عليها الإسلام، فإن تابت وإلا قتلت(٧٣).

(٦٣) (يونس: ٩٩).

(٦٤) انظر: روح المعاني (٦/١٨١). تفسير القرآن العظيم (٤/٢٥٩).

(٦٥) صحيح مسلم، كتاب الإيمان. باب تحريم قتل الكافر بعد ما قوله: لا إله إلا الله (١/٢٧٦)، رقم [١٥٩] (٩٦).

(٦٦) شرح النووي على صحيح مسلم (١/٢٨١).

(٦٧) بدائع الصنائع (٧/١١١).

(٦٨) المجموع (٩/١٥٩)، وانظر أيضا: المغني (١٢/٢٨٧) ــ الكافي (٢/٣٧٦).

(٦٩) (الفتح: ١٦).

(٧٠) انظر: تفسير القرآن العظيم (٧/٣١٤) ــ الجامع لأحكام القرآن (١٦/٢٧٢).

(٧١) أخرجه البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب لا يعذب بعذاب الله (٦/١٦٣)، رقم (٣٠١٧).

(٧٢) انظر: فتح الباري (١٢/٢٨٤).

(٧٣) قال الشوكاني: (أخرجه الدارقطني، والبيهقي من طريقين، وزاد في إحداهما: (فأبت أن تسلم، فقتلت)، قال الحافظ: (وإسنادهما= = ضعيفان)، نيل الأوطار (٧/٢٢٦).

**المطلب الثاني ــ الإكراه في مسائل العبادات**

العبادات حق من حقوق الله تعالى على عباده، كما أن الإيمان به تعالى حق من حقوق الله تعالى على عباده، فكما يرخص حالة الإكراه التام في إجراء كلمة الكفر على اللسان مع اطمئنان القلب، فكذلك إذا أكره إنسان إكراها تاما حقيقيا على إفساد الصلاة، أو تركها، أو ترك الجماعة، أو ترك الصوم، أو الحج، له أن يترخص بما أكره عليه، لأنها من حقوق الله تعالى التي رخَّصَ الشرع فيها لعذر الإكراه، مع بقاء الحرمة أصلا في عدم الإقدام على تركها، وهذا محل اتفاق بين العلماء[٧٤].

**المطلب الثالث: الإكراه على النكاح والطلاق[٧٥]**

النكاح والطلاق من التصرفات الملزمة بعد انعقادها، فهي لا تقبل الرفع، ولا الفسخ، ولا الإقالة بعد انعقادها، ولا يجوز الرد فيها، ولا الرجوع عنها، ومثل ذلك الرجعة، والعتاق، والنذر، فهذه التصرفات تصح مع الهزل على ما ورد في النص، قال النبي ﷺ: «ثلاث جِدُّهُنَّ جِدٌّ، وهزلهن جِدٌّ، النكاح، والطلاق، والرجعة»[٧٦].

والفقهاء أمام وقوع هذه التصرفات من المكره على مذهبين:

المذهب الأول ـ للحنفية: فذهبوا إلى صحة هذه التصرفات مع الإكراه، ولا أثر عندهم للإكراه عليها، لأنها لا تعتمد تمام الرضا، وإنما يكفي الاختيار لوقوعها، والذي يزيله الإكراه هو الرضا لا الاختيار.

وعلى هذا لو أُكْرِه الرجل على عقد النكاح، أو الطلاق، أو الرجعة، صح نكاحه، ووقع طلاقه، وصحت رجعته، فكما أن هذه التصرفات جائزة وواقعة مع الهزل، فهي جائزة وواقعة مع الإكراه أيضا، بجامع عدم الرضا ووجود الاختيار، قال في الهداية: (وإن أكرهه على طلاق امرأته، أو عتق عبده، ففعل، وقع ما أكره عليه عندنا)[٧٧].

وقد استدلوا لمذهبهم بما يلي:

---

(٧٤) انظر: شرح التلويح على التوضيح (٢/٢٠١). أصول البزدوي مع الكشف (٤/٣٩٩-٤٠٠). حاشية ابن عابدين (٥/١١٥).

(٧٥) سوف نتحدث في هذا المطلب عن (الإكراه في النكاح والطلاق)، لا عن الإجبار في النكاح، وبين المفهومين فرق كبير، فالإجبار الذي تحدث عنه العلماء في باب النكاح، يختلف عن الإكراه في هذا الباب، في أمور:

الأمر الأول: أن الإجبار في النكاح ـ عند القائلين به ـ حق أثبته الشرع للولي على موليته، وأما الإكراه فهو باطل وليس بحق بوجه من الوجوه.

الأمر الثاني: أن الإجبار في النكاح يشترط فيه شروط متعددة تختلف عن شروط الإكراه، فمن شروط الإجبار في النكاح، أن يكون المجبِرُ مسلما، عاقلا، بالغا، حرا، ذكرا، عدلا، وإنهم اختلفوا في هذا الأخير، فاشترطه الشافعية، والحنابلة في المشهور عنهم، ولم يشترطه الحنفية والمالكية، والحنابلة في رواية أخرى، انظر: الإنصاف (٨/٨٣) الشرح الصغير (٢/٣٦١) ـ فتح القدير (٣/٢٨٥)، وليس شيء من ذلك بشرط في الإكراه، وإنما يشترط في الإكراه شروط أخرى غير ذلك سبق بيانها.

الأمر الثالث: أن الإجبار يخص أصنافا معدودين من الأقارب، = = وهم: الأب، والجد، ووصي الأب، العصبات، والسيد المالك. انظر: فتح القدير (٣/٢٧٧) ـ نهاية المحتاج (٦/٢٢٩) ـ الشرح الكبير (٢/٣٥١).

أما الإكراه: فيتصور من كل شخص تحققت فيه شروط الإكراه، سواء كان من الأقارب أم من غير الأقارب.

وبذلك تبين أن الإجبار في النكاح، يختلف اختلافا جوهريا عن الإكراه في النكاح، فالإجبار في النكاح خارج عن موضوع بحثنا.

(٧٦) تقدم تخريجه.

(٧٧) الهداية (٣/٢٧٨).

١ ـ عموم الآيات المفيدة للنكاح والطلاق، كما في قوله تعالى: ﴿فانكحوا ما طاب لكم من النساء﴾[٧٨]، وقوله تعالى: ﴿فإن طلقها فلا تحل له من بعد حتى تنكح زوجا غيره﴾[٧٩].

وجه الدلالة: هو إفادة الآيتين العموم ولا مخصص لهما، فيعمل بعمومهما.

٢ ـ ما روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله ﷺ: «ثلاث جدهن جد، وهزلهن جد، النكاح، والطلاق، والرجعة»[٨٠].

٣ ـ ما روي عن عمر رضي الله عنه أنه قال: (أربع جائزات إذا تكلم بهنَّ: الطلاق، والنكاح، والعتاق، والنذر)[٨١].

٤ ـ ما روي عن الحسن البصري قال: قال رسول الله ﷺ: «من نكح لاعبا، أو طلّق لاعبا، أو أعتق لاعبا جاز»[٨٢].

وجه الدلالة من هذه الروايات: أن الهزل لم يمنع وقوع التصرف، فكان الإكراه مثله، بجامع عدم القصد، وذلك أن الهزل ضد الجد، ومع ذلك صحت هذه التصرفات معه، فأن تصح مع الإكراه الذي فيه وجه من الجد أولى[٨٣].

المذهب الثاني ـ لجمهور العلماء من الشافعية، والمالكية، والحنابلة وغيرهم، فقد ذهبوا إلى عدم التفرقة بين تصرفات المكرَه فيما يقبل الفسخ وفيما لا يقبله، فلا ينعقد عندهم نكاح المكره، ولا يقع طلاقه وعتقه، كما لا يصح بيعه وشراؤه، وتوكيله وسائر تصرفاته مع الإكراه[٨٤].

وقد استدلوا لمذهبهم بما يلي:

١ - قال تعالى: ﴿إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُۥ مُطْمَئِنٌّۢ بِٱلْإِيمَٰنِ﴾[٨٥]، قال الإمام الشافعي في هذه الآية: (إن الله تعالى أسقط عن المكرَه حكم الكفر إذا نطق بكلمة الكفر، وللكفر أحكام كفراق الزوجة، وأن يقتل الكافر ويغنم ماله، فلما وضع الله عنه ذلك، سقطت عنه أحكام الإكراه على القول كله، لأن الأعظم إذا سقط عن الناس، سقط ما هو أصغر منه)[٨٦].

٢ - عن ابن عباس عن النبي ﷺ قال: «إن الله وضع عن أمتي الخطأ، والنسيان، وما استكرهوا عليه»[٨٧]، والمرفوع هو: حكم الدنيوي والأخروي، إلا ما خصه دليل، كوجوب الدية وضمان المتلفات.

٣ - عن عائشة رضي الله عنها قالت: سمعت

---

(٧٨) (النساء: ٣).

(٧٩) (البقرة: ٢٣٠).

(٨٠) تقدم تخريجه.

(٨١) أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، كتاب الخلع والطلاق، باب صريح ألفاظ الطلاق (٣٤١/٧).

(٨٢) أخرجه عبد الرزاق في المصنف، كتاب النكاح، باب ما يجوز من اللعب في النكاح والطلاق (١٣٥/٦).

(٨٣) انظر: المبسوط (٤٢/٢٤).

(٨٤) انظر: إعانة الطالبين (٨٨/٤) ـ الكافي (٦٤٨/٢) ـ الانصاف (٤٣٩/٨) ـ شرح الخرشي (٣٣/٤) ـ المحلى (٣٢٢/٨).

(٨٥) (النحل: ١٠٦).

(٨٦) الأم (٢٠٩/٣).

(٨٧) أخرجه ابن ماجه، كتاب الطلاق، باب طلاق المكره والناسي، (٦٥٩/١)، رقم (٢٠٤٥)، وقال معلقه محمد فؤاد عبد الباقي: (في الزوائد: إسناده صحيح إن سلم من الانقطاع، والظاهر أنه منقطع، بدليل زيادة عبيد بن عمير في الطريق الثاني، ... وليس ببعيد أن يكون السقط من جهة الوليد بن مسلم، فإنه كان يدلّس).

رسول الله ﷺ يقول: «لا طلاق ولا عتاق في إغلاق»[٨٨]، وقد فسروا الإغلاق بالإكراه[٨٩].

هذا وبعد عرض أدلة الطرفين، يظهر بجلاء قوّة ما ذهب إليه جمهور الفقهاء من تأثير الإكراه على التصرفات التي لا تقبل الفسخ، كتأثيره على التصرفات التي يقبله، وبالتالي فلا ينعقد نكاح المكرَه ولا يقع طلاقه، وذلك لما يلي:

أولاً: قوة ما احتج به الجمهور.

ثانياً: ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أن جارية أتت النبي ﷺ فذكرت أن أباها زوَّجَهَا وهي كارهة، فخيرها النبي ﷺ[٩٠].

فالرسول ﷺ لم يقرَّ نكاحا كان من قِبَلِ الأب لابنته، فكيف يقر نكاحا أو طلاقا يحصل من عابث ظالم يريد استحلال الأبضاع من دون حق، أو إيقاع الطلاق الذي رسمت له الشريعة حدودا بشكل دقيق، وجعلته خلال فترات متباعدة، وما ذلك إلا وأن يكون وقوع الطلاق من الزوج عند تمام الرضا وكامل الاختيار.

ثالثاً: أن الحنفية يقولون بنهي الولي عن تزويج موليته إلا برضاها، وإذا كان الرضا شرطا في تزويج الولي لموليته وهو يراعي مصلحتها في الأغلب الأعم، فكيف لا يعتبر الرضا شرطا، إذا تم النكاح أو الطلاق بدون الرضا من ظالم تسلط على المكرَه.

رابعاً: أن الرضا شرط بالاتفاق في البيع والهبة والإجارة، فأن يكون شرطا في النكاح والطلاق أولى، لأنهما أشد خطرا، وأكثر احتراما لدى الشارع من كل عقد آخر.

خامساً: أن الطلاق على ما جاء في الحديث: «أبغض الحلال عند الله»[٩١]، حتى لا يقدم الإنسان عليه، إلا عند الضرورة القصوى، أو الحاجة الشديدة إليه، فكيف يصح شرعا وقوع مثل هذا الأمر الهام بمجرد إكراه حصل من ظالم عابث.

سادساً: لو وقع التصرف المكرَه عليه، لحصل المكرِه الظالم على مقصوده بغير حق، ووقع الظلم على المكرَه المظلوم بغير حق كذلك، وبما أن الشريعة الإسلامية جاءت لمنع الظلم، ورفعه عن المظلومين، والحيلولة بين الظالم وبين مقصوده، فإن هذا الأمر ليتحتم علينا القول بأن تصرفات المكرَه غير ملزمة، وليس لما أراده المكرِه الظالم أي اعتبار شرعي، والله تعالى أعلم.

## المطلب الرابع: الإكراه في المعاملات

يقصد بالمعاملات هنا: التصرفات التي تقبل الرفع بعد انعقادها، وتجوز فيها الإقالة[٩٢]، وكلامنا في هذا المطلب، أن مثل تلك التصرفات من المكْرَهِ هل تلزم وتقع صحيحة، أم تكون فاسدة غير ملزمة؟

---

(٨٨) أخرجه أبو داود، كتاب الطلاق، باب في الطلاق على غلط (٦٤٢/٢-٦٤٣)، رقم (٢١٩٣) - وابن ماجه، كتاب الطلاق، باب طلاق المكره والناسي (٦٦٠/١) رقم (٢٠٤٦).

(٨٩) المغني (٣٥١/١٠).

(٩٠) أخرجه أبو داود، كتاب النكاح، باب في البكر يزوجها أبوها ولا يستأمرها (٥٧٦/٢)، رقم (٢٠٩٦). وابن ماجه، كتاب النكاح، باب من زوّج ابنته وهي كارهة (٦٠٣/١)، رقم (١٨٧٥).

(٩١) أخرجه أبو داود، كتاب الطلاق، باب في كراهية الطلاق (٦٣٢/٢)، رقم (٢١٧٨) - وابن ماجه، كتاب الطلاق، باب حدثنا سويد بن سعيد (٦٥٠/١)، رقم (٢٠١٨).

(٩٢) الإقالة في اللغة: الرفع مطلقا، من القَيْلِ لا من القول، انظر: المصباح المنير، مادة (قيل) (ص/١٩٩)، وشرعا: (رفع عقد البيع غير السلم)، مجمع الأنهر (٧١/٢).

اختلف الفقهاء في ذلك:

أولاً: ذهب الحنفية والمالكية إلى انعقاد تصرف المكرَه من حيث الأصل في هذه المعاملات، وذلك لتحقق ركنه، وهو الإيجاب والقبول، كما صدر هذا العقد ممن هو أهله، وهو البالغ العاقل، وكان في محله، وهو المال المملوك، فلم يتأخر فيه سوى الرضا، وهو شرط لصحة التصرف، فكان البيع فاسدا لا باطلا، فالمكره بعد زوال الإكراه بالخيار، إن شاء أمضى البيع، وإن شاء منع عنه، جاء في شرح الهداية: (وإذا أكره الرجل على بيع ماله، أو على شراء سلعة، فأكره على ذلك بالقتل أو بالضرب الشديد، أو بالحبس، فباع أو اشترى، فهو بالخيار، إن شاء أمضى البيع، وإن شاء فسخه، ورجع بالمبيع)[٩٣].

ومن أدلتهم لانعقاد تصرف المكرَه ما يلي:

١ - إطلاق نصوص البيع، قال تعالى: ﴿وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ﴾[٩٤]، فدل ذلك على انعقاد البيع مطلقا من غير قيد، ولكن لما كان طيب النفس شرطا لصحة البيع بنص آخر وهو قوله تعالى: ﴿إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ﴾[٩٥]، ولما لم يتحقق هنا، كان التصرف فاسداً، وصح أصل العقد لوجود ركنه، فإذا زال سبب فساد العقد، وهو عدم الرضا، عاد التصرف صحيحا، فكانت صحة العقد موقوفة على إجازة المكرَه بعد زوال الإكراه، فإذا أمضى العقدَ كان مختارا له، فيصح، وإن رده كان مردوداً، لعدم رضاه أصلا بالعقد الذي أُكْرِهَ على إبرامه[٩٦].

ثانياً: ذهب الشافعية والحنابلة إلى أن الرضا شرط في صحة عقد البيع، فعقد البيع من (المكرَه عليه) باطل، غير صحيح، واستدلوا لذلك بما يلي:

١ - قوله تعالى: ﴿إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ﴾[٩٧]، فالآية الكريمة اشترطت الرضا من الجانبين في صحة العقد، فإذا خلا العقد من الرضا من الجانبين أو من أحدهما، كان باطلاً، قال ابن كثير في تفسير الآية: (لا تتعاطوا الأسباب المحرمة في اكتساب الأموال، ولكن المتاجر المشروعة التي تكون عن تراض من البائع والمشتري، فافعلوها وتسببوا بها في تحصيل الأموال)[٩٨].

٢ - عن أبي سعيد الخدري يقول: قال رسول الله ﷺ: «إنما البيع عن تراض»[٩٩]، فالبيع الذي يترتب عليه أثره هو ما كان عن تراض من المتبايعين، فإذا لم يكن كذلك، لم يكن صحيحاً بل باطلاً.

٣ - قياس المكرَه على البيع، بالمكرَه على التلفظ بكلمة الكفر، بجامع أن كلا منهما أجبر على قول بغير حق، فكما لا يثبت حكم الكفر على المكرَه عليه، لا يثبت حكم البيع[١٠٠].

والذي يظهر رجحانه هو القول باشتراط الرضا في صحة العقد، فالعقد الخالي عن الرضا عقد باطل غير

---

(٩٣) الهداية (٢/٢٧٥)، وانظر أيضا: تبيين الحقائق (٥/١٨٢) ـ البحر الرائق (٨/٧١).

(٩٤) (البقرة: ٢٧٥).

(٩٥) (النساء: ٢٩).

(٩٦) انظر: بدائع الصنائع (٧/١٨٦) ـ حاشية ابن عابدين (٤/٥٠٣) ـ الشرح الصغير (٣/١٨) ـ مواهب الجليل (٤/٢٤٤).

(٩٧) (النساء: ٢٩).

(٩٨) تفسير القرآن العظيم (٢/٢٣٥).

(٩٩) أخرجه ابن ماجه، كتاب التجارات، باب بيع الخيار (٢/٧٣٧)، رقم (٢١٨٥).

(١٠٠) انظر: نهاية المحتاج (٣/٣٨٧) ـ المجموع (٩/١٤٥).

صحيح، فالرضا الذي جاءت الآية المباركة باعتبارها في المبايعات، هو الفارق الأساسي بين اكتساب المال المشروع، وأكله بالباطل المحرم.

وما استدل به الحنفية والمالكية من أن صدور العقد مستوفيا لأركانه يفيد الملك ـ ولو فقد شرطه ـ لا ينطبق في واقع الأمر على عقد المكره، (حيث إن الاتفاق حاصل على أن من أركان البيع، الصيغة الدالة على الرضا، ولا اعتبار لدلالة الصيغة على الرضا، مع قيام قرينة الإكراه القادح في الرضا الدال على انتفائه وعدم تحققه)[١٠١]، والله تعالى أعلم.

**المطلب الخامس ــ الإكراه في الإقرارات**

اتفق العلماء على أن الإنسان لو أُكرِهَ ليقر بحق من الحقوق، كأن يكره ليقر بمبلغ من المال لآخر، أو يقر بصلح، أو طلاق، أو توكيل، أو نحو ذلك، فهو باطل، قال ابن عابدين: ولا يصح إقراره بطلاق، وعتاق مكرها)[١٠٢]، وقال ابن قدامة: (ولا يصح الإقرار من المكرَه، فلو ضُرِب الرجل ليقر بالزنى، لم يجب الحد عليه... فإن العاقل لا يُتَّهَم بقصد الإضرار بنفسه، ومع الإكراه يغلب على الظنّ أنه قصد بإقراره دفع ضرر الإكراه، فانتفى ظنُّ الصدق عنه، فلم يقبل)[١٠٣].

هذا بالنسبة لمن أكره بغير حق وبغير أن يكون متهما في جريمة، أما المتهم في جريمة من الجرائم، فلو أكره على الاعتراف، فقد اختلف الفقهاء في مدى التعويل على اعترافه وإقراره على مذهبين:

(١٠١) الإكراه وأثره في التصرفات (ص/١٧٦).

(١٠٢) رد المحتار (٤/٤٤٨).

(١٠٣) المغني (١٢/٣٦٠).

المذهب الأول ـ للقائلين ببطلان إقرار المكره، حتى ولو قامت الدلائل على صحته، كأن يرشد المتهم بالسرقة عن المسروقات، أو يدل المتهم بالقتل على الجثة، وقد ذهب إلى ذلك معظم الحنفية، وبعض الشافعية، وبعض المالكية، قال السرخسي: (ولم ينقل عن أحد من أصحابنا صحة الإقرار مع التهديد بالضرب والحبس)[١٠٤]، وقال الخرشي من المالكية: (إن إقراره لا يسري عليه ولو عيَّنَ السرقة، أو أخرج القتيل من مكانه الذي هو فيه في حال التهديد، فلا يقتل ولا يقطع)[١٠٥].

ومن أدلتهم على ذلك:

١ ـ عن عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– أنه قال: (ليس الرجل أمينا على نفسه إذا أجَعْتَه، أو ضَرَبْتَه، أو أوْثَقْتَه)[١٠٦].

٢ ـ ما روي أن قوما سُرِقَ لهم متاع، فاتهموا أناسا من الحاكة، فأتوا النعمان بن بشير صاحب رسول الله، فحبسهم (أي المتهمين) أياما، ثم خلَّى سبيلهم، فأتوه فقالوا: خلَّيْتَ سبيلهم بغير ضرب ولا امتحان؟ فقال: ما شئتم، إن شئتم أن أضربهم، فإن خرج متاعكم فذاك، وإلا أخذْتُ من ظهوركم مثل الذي أخذتُ من ظهورهم، فقالوا: هذا حكمك؟ فقال: حكم الله ورسوله[١٠٧].

فالنعمان بن بشير رضي الله عنه امتنع عن ضرب

(١٠٤) المبسوط (٢٤/٧٠).

(١٠٥) شرح الخرشي (٥/٣٤٤).

(١٠٦) زاد المعاد (٤/٣٩).

(١٠٧) أخرجه أبو داود، كتاب الحدود، باب في الامتحان بالضرب (٥/٥٤٤ـ٥٤٥)، رقم (٤٣٨٢). والنسائي، كتاب الحدود، باب امتحان السارق بالضرب والحبس (٨/٦٦)، رقم (٤٨٧٤).

هؤلاء المتهمين، لأنه لم توجد الأسباب المبيحة لهذا الضرب والتعذيب، وهي الحدود والتعازير، فلما لم توجد هذه الأسباب، فلا يجوز ضرب الإنسان وتعذيبه.

المذهب الثاني ـ للقائلين بصحة إقرار المتهم المعروف بالفجور مع الإكراه إذا دلت القرائن والأحوال على صدقه فيما أقر به بالإكراه، وقد ذهب إلى ذلك بعض الحنفية، قال ابن نجيم: (إذا أقر السارق مكرَها، فقد أفتى بعض المتأخرين بصحته)(١٠٨)، وهو قول لبعض الشافعية، والمالكية، وابن القيم من الحنابلة(١٠٩).

ومن أظهر أدلة هؤلاء:

١ ـ ما روي أن النبي ﷺ لما صالح أهل خيبر على الصفراء والبيضاء(١١٠)، سأل زيد بن سعيد عم حيي بن أخطب، فقال: «أين كنز حيي»؟ فقال: يا محمد أذْهَبَتْهُ النفقاتُ: فقال للزبير: «دونك هذا»، فمسه الزبير بشيء من العذاب، فدلهم عليه في خربة، وكان حليا في مسك ثور(١١١).

٢ ـ ما روي أن عليا –رضي الله عنه– لما سأل الظعينة التي حملت كتاب حاطب بن أبي بلتعة إلى المشركين فأنكرته، فقال: (لتُخرِجَنَّ الكتابَ أو لنلقِيَنَّ الثيابَ)، [فلما رأت الجدَّ]، أخرجته من عقاصها(١١٢).

فإخراج الكتاب كان بالإكراه، وهذا دليل على العمل بإقرار المكرَه، لإقرار النبي ﷺ عليا –رضي الله عنه– على فعله.

وبعد عرض أدلة الطرفين، فالذي يبدو أن الأمر ليس على إطلاقه في اعتبار إقرار المكرَه أوعدم اعتباره، بل هو راجع إلى رأي الحاكم والقرائن المحيطة بالمتهم، فإذا انعدمت لدى الحاكم طرق الإثبات الشرعية، ليحصل على إقرار المتهم، وكان المتهم ممن عرف بميله الإجرامي، وقد شهدت سوابقه بذلك، فمثل هذا يجوز إكراهه على الإقرار، فإذا أقَرَّ، عُمل بإقراره.

جاء في الفتاوى الهندية: (إذا أنكر السرقة ... إن الإمام يعمل فيه بأكبر رأيه، فإن كان أكبر رأيه أنه سارق، وأن المال عنده، عَذَّبَه، ويجوز له ذلك، وعامة المشايخ أن للإمام أن يُعَزِّرَه، كما لو رآه يمشي مع السراق)(١١٣).

ففي هذه الحالة لم يكن إقرار المكرَه بذاته إقرار معتبرا شرعا، فالذي دل على اعتبار إقراره، القرائن التي أشارت إلى صحة إقراره، ومن تلك القرائن في العصر الحاضر، وجود بصمة إبهامه في جسم القتيل، أو وجود فصيلة دم القتيل على ملابسه، أو العثور على طلقات في حوزته هي من نفس النوع الموجود في جسم القتيل، فعند ذلك يعمل بإقراره، لأن المتهم في الأعم الأغلب يلجأ إلى الكذب ليخلص نفسه من العقاب، فلا يقر مختارا بمجرد السؤال، والله تعالى أعلم.

## المطلب السادس: الإكراه في الجنايات

والمراد بالجناية في عرف الشرع: (كل فعل محظور يتضمن ضررا)(١١٤).

---

(١٠٨) الأشباه والنظائر (ص/٢٥٢)؟

(١٠٩) انظر: نهاية المحتاج (٥/٧١) ـ حاشية العدوي على الخرشي (٥/٣٤٢) ـ الطرق الحكمية (ص/١٠٤ ـ ١٠٥).

(١١٠) الصفراء والبيضاء: كناية عن الذهب والفضة.

(١١١) الطرق الحكمية (ص/٨).

(١١٢) أخرجه البخاري، كتاب الجهاد، باب الجاسوس (٦/١٦٦)، رقم (٣٠٠٧) ـ ومسلم، كتاب فضائل الصحابة، باب فضائل حاطب وأهل بدر (٦/٤٥)، رقم [١٦١] (٢٤٩٤).

(١١٣) الفتاوى الهندية (٢/١٧٢).

(١١٤) الاختيار (٥/٢٢).

والجرائم على ثلاثة أنواع:

١ - جرائم الحدود.

٢ - جرائم القصاص.

٣ - جرائم التعزير.

وبما أن الجناية على النفس أشد أنواع الجنايات وأخطرها باتفاق، فسوف أتناول أثر الإكراه في ارتكاب هذه الجريمة الخطيرة في جميع الأديان وفي جميع القوانين.

ومن حرص الإسلام على حماية النفوس أنه هدَّدَ من يستحلها بأشد العقوبة، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴿٩٣﴾ ﴾[١١٥].

وقد أجمع العلماء على حرمة قتل معصوم الدم، سواء كان مسلما، أو ذميا، أو مستأمنا، أو معاهدا، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ﴾[١١٦].

كما أجمع العلماء على أن الشريعة الإسلامية جعلت القصاص عقوبة للقتل العمد، ومعنى القصاص: أن يعاقب المجرم بمثل فعله، فيُقْتَلَ كما قتل، ويُجْرَحَ كما جرح[١١٧].

ولكن لو قتل إنسان آخر بغير حق مكرَها، فهل القصاص حينئذ على المكرِه المتسبب؟ أم على المكرَه المباشر؟ أم على كليهما، اختلف العلماء في ذلك على ثلاثة مذاهب:

المذهب الأول: لجمهور العلماء من الشافعية، والمالكية، والحنابلة، فذهبوا إلى إيجاب القصاص على المكرِه والمكرَه جميعا، أما المكرِه: فلأنه تسبب في القتل بما يفضي إلى القتل، وأما المكرَه: فلأنه قتل من أُكْرِه على قتله عمدا، وظلما وعدوانا لاستبقاء نفسه، فأشبه ما لو قتله في مخمصة ليأكله بجامع الضرورة في كلتا الحالتين[١١٨].

المذهب الثاني: ذهب أبو حنيفة ومحمد: إلى إيجاب القصاص على المكرِه المتسبب فقط، لا على المكرَه المباشر، فليس على المكرَه المباشر قصاص، وذلك لأن المكرَه ملجأ مضطر، فكان كما لو رمي به على إنسان فقتله[١١٩].

المذهب الثالث: ذهب أبو يوسف من الحنفية إلى أنه لا قصاص على أي واحد منهما، لا على المكرِه المتسبب، ولا على المكرَه المباشر، وذلك لأن المكرِهَ المتسبب لم يباشر القتل، فهو كحافر بئر في الطريق، سقط فيه مارٌّ فمات، وأما المكرَه المباشر، فهو مضطر لا حيلة له إلا فعل ما أكره عليه[١٢٠].

والذي أراه راجحا هو إيجاب القصاص على كل من المكرِه المتسبب، والمكرَه المباشر، لأنهما في الحقيقة اشتركا في القتل، المكرِه بتسببه، والمكرَه بمباشرته، والاشتراك في القتل يوجب القصاص على المشتركين، فأما المكرِه: فلا شك أنه بظلمه استطاع أن يضطر المكرَه على القتل، فكان كمن ألقى إنسانا في المأسدة لتفترسه الأسود، فيكون مستوجبا للقصاص بالاتفاق، وأما المكرَه: فإنه قتل معصوم الدم إيثارا لسلامة نفسه، فكان كما لو قتله عند الجوع الشديد المهلك لسَدِّ رمقه.

---

(١١٥) (النساء: ٩٣).

(١١٦) (الإسراء: ٣٣).

(١١٧) التشريع الجنائي الإسلامي (١/ ٦٦٣).

(١١٨) انظر: نهاية المحتاج (٧/ ٢٥٨).

(١١٩) انظر: بدائع الصنائع (٧/ ١٧٩).

(١٢٠) انظر: بدائع الصنائع (٧/ ١٧٩).

أضف إلى ذلك أن إيجاب القصاص على المكرَه المباشر، قد يؤدي إلى عدم إقدامه على القتل، لأنه إذا علم أنه سيُقْتَلُ ارتدع، فأحيا نفسه من جهة، وأحيا من كان يريد قتله من جهة أخرى، والله تعالى أعلم وأحكم.

**الخاتمة**

**في بيان أهم معالم البحث ونتائجه**

هذا ما يسر الله لي كتابته في هذا الموضوع، وأرى أن أسجل هنا أهم ما وقفت عليه من نتائج أثناء بحثي لهذا الموضوع، وذلك من خلال النقاط التالية:

**أولاً: إن الأهلية تنقسم إلى قسمين**

أهلية الوجوب - وهي: صلاحية الإنسان لأن يكون له حقوق وعليه واجبات.

أهلية الإداء - وهي: صلاحية المكلف لأن تعتبر أقواله وأفعاله شرعا.

**ثانياً: العوارض التي تعتري الأهلية نوعان**

عوارض سماوية - وهي: التي تصيب الإنسان من غير اختيار منه، كالجنون والسفه.

عوارض مكتسبة - وهي: التي كان للإنسان دخل في حصولها، وهذا النوع من العوارض:

قد يكون من قِبَل الشخص نفسه، كالجهل، والخطأ.

وقد يكون من قِبَل غيره عليه، وهو الإكراه، وهذا النوع هو محل بحثنا.

**ثالثاً: الإكراه على التعريف المختار هو:** (حمل الغير على ما لا يرضاه)، والإكراه يختلف عن الضرورة، فهي أعم منه، إذ كل إكراه ضرورة، وليس العكس.

**رابعاً: للإكراه أركان أربعة هي**

١ - المكرِه: (بصيغة اسم الفاعل).

٢ - المكرَه: (بصيغة اسم المفعول).

٣ - المكرَه به (وسيلة الإكراه).

٤ - المكرَه عليه: (التصرف المطلوب بالإكراه).

**خامساً: الإكراه على نوعين**

١ - إكراه ملجئ (تام).

٢ - إكراه غير ملجئ (ناقص).

**سادساً: أثر الإكراه في التصرفات تفصيلا**

١ - الإكراه في العقيدة:

أ) الإكراه على الكفر: لا إثم على المكرَه إن كفر. ولكن إن صبر كان مأجورا.

ب) الإكراه على الإسلام:

- إكراه الذمي والمستأمن على الإسلام: لا يجوز فيما رجح لدي.
- إكراه الحربي على الإسلام: لا يجوز على الراجح من الأقوال.
- إكراه المرتد على الإسلام: يجوز بالاتفاق.

٢ - الإكراه على إفساد العبادات: حكمه حكم الإكراه على الكفر، وهو: أنه لا إثم على المكرَه، فإن صبر، أُجر.

٣ - الإكراه على النكاح والطلاق: لا ينعقد نكاح المكرَه ولا يقع طلاقه على الأصح.

٤ - الإكراه في المعاملات: المعاملات الصادرة بالإكراه باطلة على الأرجح.

٥ ـ الإكراه في الإقرارات:

أ) إقرار المكرَه البرئ من غير حق، باطل.

ب) إقرار المتهم ذوي السوابق على الجريمة صحيح إن دلت على صحته القرائن، وإلا فلا.

٦ ـ الإكراه في الجنايات: فلو قتل إنسان آخر بغير حق مكرَها، وجب القصاص على المكرِه المتسبب، والمكرَه المباشر كليهما، على الراجح من أقوال العلماء.

وبهذا يتم بحث الإكراه، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

## المراجع


**الجصاص، أبي بكر أحمد بن علي الرازي.** *أحكام القرآن*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى (١٤١٥ هـ/١٩٩٤) م.

**ابن العربي، أبي بكر محمد بن عبدالله المعروف.** *أحكام القرآن*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (١٤١٦هـ/١٩٩٦) م.

**ابن عمر، أبي الفداء إسماعيل، المعروف بابن كثير الدمشقي،** *تفسير القرآن العظيم*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤١٩ هـ/١٩٩٨)م.

**القرطبي، أبي عبدالله محمد بن أحمد الانصاري.** *الجامع لأحكام القرآن*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (١٤٠٥ هـ/١٩٨٥)م.

**البغدادي، أبي الفضل، السيد محمود الألوسي،** *روح المعاني*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى (١٤١٥ هـ/١٩٩٤) م.

**النيسابوري، أبي الحسن علي بن أحمد الواحدي.** *أسباب النزول*، تحقيق: أيمن صالح شعبان.

**البخاري، الإمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل،** *صحيح البخاري مع فتح الباري*، دار الريان للتراث، القاهرة، الطبعة الأولى (١٤٠ هـ/١٩٨٦)م

**النيسابوري، الإمام مسلم بن الحجاج القشيري.** *صحيح مسلم*. دار الخير، دمشق ـ بيروت، الطبعة الأولى (١٤١٤ هـ/١٩٩٤)م.

**البيهقي، الإمام أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي.** *السنن الكبرى*. طبع حيدر آباد الدكن، الهند، الطبعة الأولى، (١٣٥٤) هـ.

**الباز، مصطفى أحمد.** ت. *سنن الترمذي*، للإمام أبي عيسى محمد بن عيسى الترمذي، المكتبة التجاية، مصطفى أحمد الباز، مكة المكرمة.

**السجستاني، الإمام أبي داود سليمان بن أشعث.** *سنن أبي داود*، مع شرح الخطابي، دار الحديث، حمص، سورية.

**النسائي، الإمام أبي عبدالرحمن احمد بن شعيب.** *سنن النسائي*. بشرح الحافظ السيوطي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة ١٤٠٩هـ.

**عبدالباقي، محمد فؤاد.** ت. *سنن ابن ماجه*، للإمام أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، دار الحديث، القاهرة، (١٤١٤ هـ/١٩٩٤)م

**ابن أنس، مالك. إمام دار الهجـرة.** *الموطأ* ، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، (١٤١٨) هـ.

**النوري، الإمام أبي زركيا، يحيى بن شرف النـووي،** *شرح صحيح مسلم*، دار الخير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى (١٤١٤/١٩٩٤)م

**العسقلاني، الإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر.** *فتح الباري بشرح صحيح البخاري* ، دار الريان للتراث، القاهرة، الطبعة الأولى (١٤٠/١٩٨٦)م

**السخاوي، محمد عبـدالرحمن.** *المقاصد الحسنة* ، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، (١٤١٤هـ/١٩٩٤)م

**الشوكاني، محمد بن علي بن محمد،** *نيل الأوطار* ، دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، (١٤١٣/١٩٩٣)م

**الحنفي، عبدالله بن محمود بن مودود الموصلي.** *الاختيار شرح المختار* ، در الكتاب العلمية، بيروت، لبنان.

**نجيم، الإمام زين العابـدين بـن إبـراهيم.** *الأشباه والنظائر*، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤١٨/١٩٩٨)م

**السيوطي، إمام جلال الـدين عبـدالرحمن.** *الأشباه والنظائر*، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، السعودية، الطبعة الأولى، (١٤١٦هـ/١٩٩٦)م.

**البزدوي، فخر الإسلام علـي بـن محمـد.** *أصول البزدوي*، مطبعة جاويد بريس، كراتشي.

**السرخسي، إمام أبي بكر محمد بن أحمد بـن سـهل.** *أصول السرخسي* ، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت لبنان، (١٣٩٣/١٩٧٣) م.

**التركي، عبدالله بن عبدالمحسن.** *أصول مذهب الإمام أحمد* ، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، (١٤١٦) هـ، (١٩٩٦)م.

**الدمياطي، السيد البكر،** *إعانة الطالبين على حَلِّ ألفاظ فتح المبين*: للعلامة السيد أبي بكر، مطبعة دار إحياء الكتب العربية، بيروت، لبنان.

**الشاطبي، أبي إسحاق إبراهيم بن موسى،** *الاعتصام* ، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤١٧) هـ، (١٩٩٦)م

**أبي بكر، أبي عبدالله.** *إعلام الموقعين عن رب العالمين*: المعروف بابن القيم الجوزية، مطابع فاروق الحديثة، القاهرة، الطبعة الأولى، (١٤١٧) هـ، (١٩٩٦)م.

**الشافعي، محمد بن إبـريس،** *الأم* ، مطبة دار الشعب، (١٣٨٨) هـ.

**المرداوي، علاء الدين بن الحسن.** *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل* ، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، الطبعة الأولى، (١٣٧٥).

**الأردبيلي، يوسـف،** *الأنوار لأعمال الأبرار* ، مطبعة مصطفى محمد وأولاده، القاهرة.

**إبراهيم، زين الدين،** *البحر الرائق شرح كنز الدقائق*: المعروف بان نجيم الحنفي، دار الكتاب العلمية، بيروت لبنان، الطبعةالأولى (١٤١٨) هـ.

**الكاساني، علاء الدين أبي بكر،** *بدائع الصنائع في ترتيب*

*الشرائع*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية (١٤٠٢) هـ.

**المالكي، أحمد الصاوي**، *بلغة السالك لأقرب المسالك لمذهب مالك*، على الشرح الصغير للدردير، مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، (١٣٤٠) هـ.

**عودة، عبدالقادر**، *التشريع الجنائي الإسلامي*، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة عشر، (١٤١٥هـ/١٩٩٤)م.

**المالكي، ابن فرحون**، *تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام*، مطبوع على هامش (فتح العلي المالك)، مطبعة الحلبي بالقاهرة، مصر، (١٣٥٥ هـ).

**الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي**، *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*، مطبعة بولاق، القاهرة، مصر العربية، الطبعة الأولى، (١٣١٥) هـ.

**الحنفي، محمد عبدالرحمن عيد المحلاوي**، *تسهيل الوصول إلى علم الأصول*، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر العربية.

**الحاج، ابن أمير**، *التقرير والتحبير*، مطبعة بولاق، القاهرة، (١٣١٦) هـ.

**أمين، محمد**، *تيسير التحرير على كتاب التحرير*: المعروف بأمير بادشاه الحسيني الحنفي، مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، مصر العربية، (١٣٥٠هـ).

**يعقوب، عبدالرحيم صالح**، *تيسير الوصول إلى علم الأصول*، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣) م.

**الحدادي، أبي بكر بن علي**، *الجوهرة النيرة*، دار الطباعة العامرة (١٣١٦) هـ.

**المالكي، علي الصعيدي العدوي**، *حاشية العدوي على شرح الرسالة*، مطبعة مصطفى محمد وأولاده، القاهرة، مصر، (١٣٥٦).

**حيدر، علي**، *درر الحكام شرح مجلة الأحكام*، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان.

**عابدين، محمد أمين**، *رد المحتار على الدر المختار*، دار الفكر، بيروت، لبنان، (١٤١٢هـ/١٩٩٢)م.

**ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبي عبدالله محمد**، *زاد المعاد لهدي خير العباد*، مطبعة الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر العربية، الطبعة الثانية، (١٣٦٩هـ/١٩٥٠) م.

**التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر**، *شرح التلويح على التوضيح*، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده، القاهرة، مصر العربية.

**المالكي، أبي عبدالله محمد الخرشي**، *شرح الخرشي على مختصر خليل*، مطبعة بولاق، القاهرة، مصر العربية، الطبعة الثانية، (١٣١٧) هـ.

**الدردير، أحمد**، *الشرح الصغير*، على مختصره المسمى: أقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك، مطبعة المدني، الطبعة الأولى، (١٣٨٢) هـ، (١٩٦٢)م.

**الحنبلي، محمد بن أمد الفنتوخي**، *شرح الكوكب المنير*، المعروف بابن النجار، مكتبة العبيكان، (١٤١٨) هـ، (١٩٩٧) م.

**ابن المَلَك ، عزالدين عبداللطيف بن عبدالعزيز**، شرح *المنار* ، مطبعة عثمانية، تركية، (١٣١٥) هـ.

**الحنبلي، منصور بن يونس البهوتي**، شرح *منتهى الإرادات* . مطبوع بهامش كشاف القناع، المطبعة الشرفية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، (١٣١٩هـ).

**أبي بكر، عبدالله بن محمد**، *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية* ، المعروف بابن قيم الجوزية، دار الوطن، الرياض، السعودية.

**الجبوري، حسين بن خلف**، *عوارض الأهلية عند الأصوليين* ، الطبعة الأولى (١٤٠٨هـ/١٩٨٨) م.

**الحنفي، السيد أحمد بن محمد**، غمز *عيون البصائر شرح كتاب الأشباه والنظائر* ، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م).

الفتاوى الخيرية لنفع البرية على مذهب الإمام أبي حنيفة: طبع بولاق، (١٢٧٣) هـ.

**الشيخ نظام**، وجماعة من العلماء، *الفتاوى الهندية في مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان*: المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، (١٣١٠) هـ.

**الحنفي، زين الدين بن إبراهيم** ، *فتح الغفار* بشرح *المنار*، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، وأولاده بمصر، (١٣٥٥هـ/١٩٣٦ م).

**ابن الهمام، كمال الدين بن محمد بن عبدالواحد**، *فتح القدير* ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

**عبدالسلام، محمد عز الدين**، قواعد *الأحكام في مصالح الأنام* ، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

**المقدسي، أبو موفق الدين عبدالله بن قدامة**، *الكافي في فقه الإمام أحمد بن حنبل*، منشورات المكتب الإسلامي، دمشق، سورية، الطبعة الأولى.

**الحنبلي، منصور بن إدريس**، *كشاف القناع عن متن الإقناع* ، المطبعة الشرفية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، (١٣١٩).

**البخاري، الإمام عبدالعزيز بن أحمد**، *كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي* ، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (١٣٩٤هـ/١٩٧٤) م.

**السرخسي، أبي بكر محمد بن أحمد أبي سهل**، المبسوط، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (١٤٠٩هـ/١٩٨٩)م.

**سليمان، عبدالله بن الشيخ محمد**، المعروف بداماد أفندي، *مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر* ، دار إحياء التراث العربي، (١٣١٩) هـ.

**البغدادي، محمد بن غانم بن محمد**، *مجمع الضمانات في مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان* ، المطبعة الخيرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، (١٣٠٩) هـ.

**النووي، أبي زكريا محي الدين شرف**، *المجموع شرح المهذب* ، مطبعة التضامن، (١٣٤٨) هـ.

**ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد**، *مجموعة فتاوى ابن تيمية* ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، السعودية، (١٤١٥) هـ، (١٩٩٥)م

**الظاهري، ابن حزم، محمد علي بن أحمد**، *المحلى* ، دار الطباعة المنيرية، (١٣٥٠هـ/١٩٥٢)م.

**الطحاوي، أبي جعفر أحمد بن محمد بن سلامة**، *مختصر الطحاوي*، مطبعة دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (١٣٧٠) هـ.

**مدكور، محمد سلام**، *المدخل للفقه الإسلامي*. الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، (١٣٨٦هـ/١٩٦٦) م

**الزرقاء، مصطفى أحمد**، *المدخل الفقهي العام*، مطبعة طربين، دمشق، سورية، (١٣٨٧هـ/١٩٦٨)م.

**المقدسي، موفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة**، *المغني*، هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، (١٤١٢هـ/١٩٩٢)م.

**المقدسي، موفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة**، *المقنع في فقه الإمام أحمد بن حنبل*، المطبعة السلفية.

**الشيرازي، أبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف**، *المهذب في فقه الإمام الشافعي*، دار الفكر للنشر والتوزيع.

**الحطاب، أبي عبدالله محمد بن محمد**، *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*، دار الكتاب، بيروت، لبنان.

**الرملي، شمس الدين محمد بن أبي العباس**، *نهاية المحتاج*، الشهير بالشافعي الصغير، مطبعة الحلبي، (١٣٥٧هـ/١٩٣٨م).

**المرغيناني، شيخ الإسلام برهان الدين أبي الحسن علي بن عبدالجليل**، *الهداية شرح بداية المبتدي*، مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، مصر، (١٣٨٤هـ/١٩٦٥م).

**الغزالي، محمد بن محمد بن محمد**، *الوجيز في فقه الإمام الشافعي*، مطبيعة محمد مصطفى، القاهرة، جمهورة مصر العربية، (١٣١٨).

**الجرجاني، علي بن محمد بن علي**، *التعريفات*، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، (١٤١٣هـ/١٩٩٢)م.

**الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب**، *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، (١٤٠٧هـ).

**ابن منظور**، *لسان العرب*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

**الفيومي، أحمد بن محمد بن علي**، *المصباح المنير*، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، (١٩٨٧م).

**الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر**، *مختار الصحاح*، مكتبة لبنان، (١٩٨٦)م.

# The Coercion in Mainstreaming and Application

**Abdulrahim S. M. Yaqub**
*Associate Professor. Islamic Culture Section. College of Education*
*King Saud University. Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia*

(Received 4/9/1428H; accepted for publication 13/1/1429H.)

**Abstracts**. The goal of research to identify the meaning of coercion, and its impact on the statement of eligibility, has necessitated statement the eligibility in its two types on the civil-both civil God, and the eligibility of performance, And what happens to eligibility, including: (coercion), which: (Forcing one of people to do something), this is Theoretically fundamentalism.

The terms Applied: been clarified coercion in matters of belief: If the coercion disbelief, no sin on (Forced), but if it is to Islam : it is impermissible for ( Thmmee ) and ( Musta'man ), it is permissible for ( Muhareb ), and needed for the apostate of Islam, The coercion in matters of Worship : It is on the side of dissuasion, may for (Forced) left Worships, The coercion in marriage and divorce : it is not held marriage or divorce of (Forced), The coercion in the transactions : the impact of coercion, is where transactions sitting forced void incorrect, The coercion in admissions : it is not true admission under coercion, but if the defendant knew who the criminal attitude, and thus witnessed predecessors, or any strong presumption show his criminally, may be forced to admission, if approved, The coercion in the crimes : killing others without right , the retaliation must be to forced and forcer all.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٧-٥٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال

**موفق سليم بشارة**

*أستاذ مساعد، رئيس قسم التربية الخاصة*

*جامعة الحسين بن طلال، الأردن*

(قدم للنشر في ١٤٢٨/١١/٤هـ؛ قبل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

**الكلمات المفتاحية**: التدرب، الكتابة، التأمل، التفكير.

**ملخص البحث**. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة، والموزعات عشوائياً على المجموعة الضابطة (٥٣) طالبة، والمجموعة التجريبية (٥٩) طالبة. وتم التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي. كما طُبقت الجلسات التدريبية التي قام الباحث بإعدادها للتدرب على الكتابة التأملية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعددها عشرة مواقف (جلسات) تدريبية مدة كل منها (٥٠) دقيقة. أظهرت نتائج الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لصالح الطالبات اللواتي تعلمن الكتابة التأملية. وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقدمت التوصيات والاستنتاجات المناسبة.

## المقدمة

تُعد عملية الكتابة من الموضوعات المهمة التي نالت اهتمام العديد من علماء اللغة وعلماء النفس المعرفيين، باعتبارها عملية ذهنية ( Cognitive process )

تسهم في إكساب الطلبة مهارات ذهنية متنوعة وأنماط مختلفة من التفكير كالناقد والإبداعي والتأملي. كما تُعد أحد المداخل التي تسهم في تنمية مهارات لغوية متنوعة، ولعل هذا يفسر استمرارية التركيز على النشاط الكتابي لدى الطلبة كمعلم من معالم غرفة التدريس ( Cho, 2003; Bosher, 1992 ).

ويعتقد العديد من الباحثين والمهتمين في مجال اللغة أنه عند قيام الأطفال بكتابة جملة ما، فهنالك العديد من الاحتمالات المتوقعة للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يستدعي تعليمهم اعتماداً على طرق مختلفة من الأداء. كما يعتبر تعليم الكتابة أحد المداخل المتبعة للتغلب على صعوبات التعلم التي يظهرها الطلبة في مواقف التعلم والتعليم، إضافة إلى التقليل من ظاهرة الضعف اللغوي السائدة لدى الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة. وعليه فإن تحسين الكتابة يتوقع أن يؤدي إلى تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تنمية التفكير بأنماطه المختلفة ( Hall, 1990 ).

وتشير العديد من الأبحاث والدراسات النفسية واللغوية في ميدان الكتابة إلى أن هنالك تحولاً ملحوظاً بخصوص اهتمام الباحثين من النظر إلى الكتابة كنتاج تعليمي يُراد تحقيقه بعد مرور الطلبة بخبرات تعليمية محددة إلى النظر إليها كعملية ذهنية ( Stotsky, 1982 ). وينظر هوجان ( Hogan, 1980 ) إلى الكتابة على أنها العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الطلبة بهدف إنتاج مادة كتابية تخص موضوعات وقضايا معينة.

وتشمل هذه العملية الذهنية : تحديد الأهداف، توليد الأفكار وتنظيمها، بناء النصوص، عمل مسودات، والمراجعة لما تم إنجازه. ويؤكد هذه الفكرة فلور وهايز (Flower & Hayes, 1981 ) باعتبار اللغة عملية معرفية مركبة من ثلاث عمليات، وهي :

١- التخطيط( Planning ): ويتم فيها توليد الأفكار وتنظيمها.

٢- التدوين ( Transcribing ): ويعمل الكاتب على تدوين الأفكار بصورة لغة مكتوبة.

٣- المراجعة ( Revising ): ويعمل الكاتب على مراجعة النص أو الفكرة بهدف التخلص من التناقض.

ويفسر كيلوج ( Kellogg, 1996 ) عملية الكتابة باعتبارها نموذج تفاعلي يستند إلى ثلاثة أنظمة معالجة، وهي :

١- التشكيل ( Formulation ) : ويشمل عمليتي التخطيط والترجمة، وهنا تحدد الأفكار واللغة.

٢- التنفيذ ( Execution ) : ويعتمد على البرمجة والتنفيذ، حيث يقرر الكاتب كيفية التنفيذ.

٣- المراقبة ( Monitoring ) : وتتكون من عمليتي القراءة والتحرير.

وظهرت العديد من الدعوات التربوية التي تشير إلى استخدام أسلوب الكتابة في تعزيز التفكير التأملي، والتي منها الكتابة التأملية باعتبارها فرصة لإتاحة وخلق جو تأملي، فالمعلم يقرأ كل ما يكتبه الطلبة

ويعلق عليه بإمعان ( Fiona & Iain, 2003; Kirk, 2000; Stickel & Trimmer, 1994; Moon, 1990; Ross, 1990 ).

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة يعد التفكير التأملي من النتاجات التعليمية التي يراد تحقيقها لدى الطلبة، لما لهذا النمط من التفكير من دور هام في زيادة فهمهم للعالم من حولهم، غير أن المؤشرات في الميدان الجامعي لا تفصح عن مستوى مقبول من القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات. وفي الوقت الحاضر يلاحظ ظاهرة ضعف استخدام التفكير التأملي عند معظم الطلبة، فالكل يفكر بطريقة نمطية كلاسيكية، بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج من هذا النمط التقليدي من التفكير. وعلى الرغم من أن موضوع تطوير التعلم، وتعليم التفكير لدى الطلبة أصبح مثار اهتمام لدى الكثير من الباحثين التربويين، إلا أن الأمر لا يزال في طور المهد. فالتجارب العربية والمحلية تعتبر محدودة في إدخال وسائل تنمية هذا النمط من التفكير إلى الجامعات.

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإحساس أن هناك تدنياً في قدرة الطلبة على التفكير التأملي، كما أن استراتيجيات التدريس التقليدية لا تسهم في تطوير هذا النمط من التفكير لدى الطلبة. كما أشارت الدراسات إلى تذمر وشكوى من الطلبة وأولياء أمورهم من الطرق التقليدية المتبعة في تعليم الكتابة، مما ينعكس سلباً على نمط تفكيرهم.

لذا فان الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. كما تعد الدراسة الحالية اختباراً لوجهة نظر العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، والتي تشير إلى أن كتابة المقالات التأملية من الإستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي ( Milner, 2003; Kirk, 2000; Stickel, 1994 ). وبناء على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥ ) في مستوى التفكير التأملي بين مجموعتي الدراسة قبل التعرض للمعالجة ( التدرب على الكتابة التأملية ) ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥ ) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية؟

## أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذا الدراسة في حداثة موضوعها، كما تُعد الدراسة الحالية بمثابة خطوة نحو توفير إطار نظري للتفكير التأملي والكتابة التأملية، حيث يُلاحظ افتقار دراسات علم النفس التربوي إلى هذا الإطار محلياً وعربياً، مما يعكس حاجة شديدة لدى الباحثين والمهتمين بهذا المجال إليه.

ولعل ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية أنه لم توجد دراسة أردنية أو عربية ( وفي حدود علم الباحث) تناولت بناء مواقف تدريبية تستند إلى الكتابة التأملية يتوقع أن تسهم في تنمية التفكير التأملي، أي أن تتيح الفرصة للطالب بأن يتجه بنظرة جديدة من الأفكار لما يواجهه من مواقف وقضايا. لذلك قد تؤدي هذه الدراسة إلى نتائج ذات أهمية بالغة في لفت انتباه القائمين على عمليات تعلم الكتابة بضرورة الاهتمام بتعليم الكتابة التأملية لما لها من دور هام في تحسين أنماط التفكير المتقدمة لدى الطلبة.

## حدود الدراسة

تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية :

١- تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة في الدراسة، فعينة الدراسة مقتصرة على طالبات رياض الأطفال في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.

٢- تتحدد النتائج في الأبعاد ( الأجزاء ) المشمولة بالأدوات التي قام الباحث بتطبيقها.

٣- تتحدد النتائج بمدى تمتع أداتي الدراسة بدلالات الصدق والثبات.

## التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

١- **التدرب على الكتابة التأملية** : وهو مجموعة من الأنشطة والمواقف التدريبية لتعليم الكتابة التأملية في ضوء نصوص ( فقرات ) تدريبية صممها الباحث، بحيث تضم ( ١٠ ) جلسات تدريبية في الكتابة التأملية. تحتوي كل جلسة على فقرات تدريبية (عرض المشكلة) وأوراق الطالبات وبطاقات العمل.

٢- **التفكير التأملي**: هو مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل : الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية. ويقاس لأغراض هذه الدراسة بدرجات الطالبات على اختبار التفكير التأملي الذي أعده خريسات (٢٠٠٥).

## الإطار النظري والدراسات السابقة

تعرّف الكتابة التأملية بأنها ليست تقرير لغوي بخصوص المعلومات والبيانات الحقيقية التي نواجهها، بقدر ما هي تعبير عن التوقعات والآراء والمشاعر مدعمة بالأدلة التي تدعمها تجاه الخبرة أو التجربة التي تُعرض، بحيث تشمل الكتابة التأملية التي يستخدمها الطلبة ثلاث صيغ، وهي:
(htpp://www.services.ex.ac.uk/cas/employ : ability/students/reflective.htm)

### ١-رد الفعل ( البعد الشعوري /الانفعالي)

Reaction : فالمتأمل عندما يعيد اختبار وصياغة الحدث، فما الشعور الذي يتولد لديه تجاه الخبرة أو الحدث؟

### ٢-الارتباط بالموضوع (البعد المعرفي / التفكير)

Relevance : يتساءل المتأمل الذي يعيش الحدث أو الخبرة ويفهمه، ما النقاط ( الآراء ) البديلة المتوافرة

لديه ؟ ما التغيرات (التحسينات) أو الحلول التي يمكن طرحها اعتماداً على الخبرات التي حصل عليها.

**٣- المسؤولية ( البعد الحركي / العمل )** Responsibility : فالمتأمل للخبرة أو الحدث يحصل على المعرفة، فكيف يمكن الاستفادة منها في الحياة المهنية ( العملية ).

وينظر إلى الكتابة التأملية على أنها تعبير مكتوب على الورق أو الشاشة اعتماداً على العمليات الذهنية التي تتطلبها العملية التأملية، فهي ليست انعكاس لما يحدث داخل الرأس بقدر ما هي تقديم أو تمثيل لعملية ذهنية داخلية، والتي تتطلب تشكيل ونمذجة محتوى تأملاتنا تجاه تأثيرات ومتغيرات مسؤولة عن تأملاتنا. وعليه فإن هذا النمط من الكتابة هو تمثيل داخلي تتم ترجمته على الورق، ويقوم الفرد بالكتابة التأملية لأسباب شخصية أو أكاديمية. كما أن هنالك دوراً هاماً للحالة الانفعالية حول ماذا تكتب حدث مزعج لا تريد التفكير به، شيء ما عملته بشكل جيد وترغب الاستمتاع به من خلال إعادة عملية التفكير به (Moon, 1990 ).

وتشير العديد من الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن الكتابة التأملية تتكون من ثلاث صيغ، وهي : (htpp://www.services.ex.ac.uk/cas/employ : abilitty/students/reflective.html)

١- **الفقرة التقديمية:** فالمقدمة هي إعادة اختبار لما حدث، كما أنها تصنع المشهد أو الموقف من خلال إعطاء المعلومات الحقيقية والواقعية.

٢- **جسم ( جسد الورقة )** : حيث يتم وضع ما هو متوقع من الخبرة أو التجربة التي قدمت، مالذي تشعر به وتلاحظه بشكل واضح ومحدد، استخدام عبارة ( أنا ) بحيث تتيح للشخص الآخر أن يرى ما تراه أنت بغض النظر عن طبيعة الشيء الذي تتأمل به.

٣- **مقدمة فقرة نهائية** : وما يهمنا هنا كيف أن الخبرة أحدثت تأثيراً في ذاتك، وكيف أنها ستجعلك معلماً أفضل.

كما أن الكتابة التأملية ليست وصفاً متتابعاً ومباشراً لخبرة أو حدث ما، فهي تتطلب وصفاً لما تريد التأمل به، وأن تربط ذلك بالهدف من قيامك بعملية التأمل والتفكير التأملي وتقييم الأداء في التقديم (الاستفسار الذاتي/ التساؤل/ والتحدث مع الذات). أخذاً بعين الاعتبار أن موضوعات التأمل تأخذ صوراً متعددة منها: قضية، حدث، موضوع، خطة، مشروع، ومهمة. فالكتابة التأملية تحدث في مجالات وسياقات متنوعة ومنها : أنشطة وتمارين قرائية، أنشطة تفكيرية، والمجلات (الصحف) المعرفية، حيث تكون على صورة مواضيع تشمل وصفاً لأفكار حول مفاهيم مثل المحبة، الصداقة، التمييز العرقي، والعدالة، كما أنها لا تحتمل الصواب أو الخطأ لما ينجزه الطلبة من كتابات تأملية (Moon, 1990).

ويعتقد مون ( Moon, 1990 ) أن هنالك العديد من الأسئلة التي تسهل الكتابة التأملية حول موضوع ما

ومنها :

١- حدد القضية / القضايا المراد التعبير عنها بالكتابة التأملية ؟

٢- ما الأشياء التي تحتاج لها في ضوء السياق (الحدث ) الذي تواجهه ؟

٣- حدد طبيعة ( أهمية ) الحدث الذي تواجهه، ولماذا ؟

٤- صف شعورك تجاه الحدث أو الخبرة التي تواجهها ؟

٥- استحضر الخبرات المتجمعة لديك حول الحدث، والتي ستمكنك من التفكير بها بشكل مختلف؟

٦- هل لديك وجهات نظر للآخرين ذات العلاقة بموضوع الحدث ؟

٧- ما المعلومات التي تشعر أنك بحاجة لها ( أفكار، معارف، آراء، ...) ؟

٨- هل هنالك تأثير لطبيعة وصفك للحدث على الحالة التي تعبر عنها بالكتابة التأملية ؟

٩- هل تستند إلى نظرية محددة في كتابتك التأملية ؟

١٠- ما الدوافع التي تواجهك نحو سياق الكتابة التأملية؟

١١- هل هناك تفسيرات بديلة يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار؟

١٢- هل ترتبط القضية (موضوع التأمل) بسياقات تأملية أخرى ذات أهمية ؟

١٣- تخيل انك خارج موضوع التأمل (القضية) فهل تنظر لها بشكل مختلف ؟

١٤- هل تلاحظ أن مشاعرك تجاه موضوع التأمل تتغيير مع الزمن ؟

١٥- هل هنالك قضايا أخلاقية، اجتماعية، وأدبية تريد اكتشافها ؟

كما أن هناك العديد من الفوائد النفسية والتربوية المترتبة بخصوص تعليم الكتابة التأملية لدى الطلبة ومنها ( Ehzabeth & Angene, 2002 ) :

١- تستخدم كوسيلة هامة في تسجيل الخبرات والأفكار، بحيث تجعلها أكثر وضوحا وتشكل بدورها المعرفة الذاتية.

٢- تؤسس وتقوي العلاقة بين المدرس والطلبة.

٣- تسهم في تنمية الحوار الداخلي ( ضبط العملية المعرفية ).

٤- تسهل التقدير الذاتي لنمو الطالب.

٥- تستخدم كنوافذ ووسائل لتحسين تفكير الطلبة وتعليمهم.

٦- تستخدم كأدوات تعلم ذات فائدة، أي أننا نتعلم بهدف تعلم شيء ما، ونتعلم كنتيجة لعملية التأمل.

٧- تحقق مهارات انتقال أثر التعلم.

٨- تحسين القدرة على مراقبة الذات، ومواجهة الذات كعمليات فوق المعرفية.

ويمكن تحسين الكتابة التأملية لدى الطلبة من خلال الممارسات الآتية (Ehzabeth & Angene, 2002):

١- قراءة تجارب ونماذج من الكتابات (الصحف) التأملية في الأدبيات ذات العلاقة.

٢- التأمل في الممارسات السلوكية السائدة في الجامعة.

٣- كتابة الصحف في البريد الالكتروني.

٤- الإطلاع على تعليقات المعلم الموضوعة في البريد الالكتروني.

٥- التغذية الراجعة الإبداعية ( المقدمة من المعلم للطالب المتأمل ).

٦- تعزيز واحترام الأفكار الإبداعية التي يظهرها الطلبة.

ويعد التفكير التأملي نمطاً من أنماط التفكير القصدي أو العلمي الذي يشير إلى التفكير المنظم والمخطط له، يضع فيه الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة ويحتاج إلى كفاءة ذهنية كفهم واستيعاب الخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (Paul, 1987).

وينظر إلى التفكير التأملي على أنه نمط من التفكير وسمة من السمات الأساسية والأصيلة لشخصية الفرد، إذ يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية قد واجهوا مرحلة طويلة من تشكيل مفاهيمهم ومواقفهم لما يواجهونه من قضايا ومشكلات. مما يتوجب عليهم التحدي لهذه الخبرات والمواقف بأنماط تفكير متقدمة، والتي منها نمط التفكير التأملي العميق، والذي يستند على نبذ الأحكام السابقة، والحفاظ على درجة من الشك المنطقي لما يواجهونه (Frances, et. al, 1999). وهذا ما تؤكده أهداف التعليم الجامعي المتمثلة بوصول الطلبة إلى نمط من الشخصية المنفتحة، الناضجة، الناقدة، والمتأملة للأشياء والمفاهيم، وهذا يُعد تطبيقاً للمفاهيم النظرية التي تبناها بياجيه (Piaget) التي تشير إلى أن الأفراد يتمكنوا من أن يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتأمل العميق للأشياء بعد سن السادسة عشرة من العمر ( Rohwer, et. al, 1974 ).

وقدم العديد من الباحثين الدارسين في علم النفس التربوي مجموعة من التوجهات النظرية المفسرة للتفكير التأملي، والتي منها ( Ehzabeth & Angene, 2002; Gebhard, 1992; Mezirow, 1991; Clark, 1988; Kagan, 1988; Solomon, 1984; Schon, 1983 ):

**اتجاه شون** ( Schon ): ويفترض أن هنالك ثلاث مراحل أساسية لهذه النمط من التفكير ( التأمل من أجل العمل Reflection for action، التأمل أثناء العمل Reflective in action، والتأمل بعد العمل Reflective on action.

**اتجاه كاجان** (Kagan): ويربط الأسلوب الاندفاعي – التأملي Reflective Impulsive بأسلوب اتخاذ القرار لحل مشكلة ما.

**اتجــــاه جبــــهارد** ( Gebhard ): وقـدم منحـى الاستقـصاء التـأملي الـذاتي Self – Reflective Inquiry المعتمـد علـى الإجـراء التجـريبي بهـدف تنميـة الـتفكير التأملي لكل من المعلم والمتعلم.

**اتجاه كلارك وبترسون** ( Clark & Peterson ): ويفترض أن التفكير التأملي يرتبط بمرحلة النـضج التـي وصل إليها الفرد من حيث خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والعوامل البيئية التي تعززه نحو ممارسة التفكير التأملي.

**اتجـــاه ســـولومون** ( Solomon ) : ويـرى أن التـصور الإدراكـي يمكـن تنميتـه لـدى الأطفـال بـالتعلم والتدريب، وأن المستوى الأخير من هـذا التـصور هـو المستوى التأملي التجريدي Abstract-Imagery Level.

**اتجاه ديوي** ( Dewey ) : ويفـترض أن الـتفكير التـأملي يتطلـب وجـود معتقـد أو شـكل مـن أشـكال المعرفة تواجه بنظرة ايجابية وثابتة وحذرة من قبل الفرد اعتمـاداً علـى معـايير تـدعم هـذا المعتقـد أو المعرفـة أو النتيجة المترتبة عليها. فهذا النمط من التفكير يبدأ بحالة من الشك والـتردد، ويتحرك الفرد من خلال البحث لإيجـاد مـادة توضـح هـذا الـشك اعتمـاداً علـى الخـبرة السابقة.

ويشير رودجرز (Rodgers, 2002 ) إلى أن هنالك صعوبات تواجـه البـاحثون بخصوص تعريـف واضـح للتفكير التأملي، وهي :

١- عدم وضوح كيفية اختلاف التفكير التـأملي عن أنماط التفكير الأخرى.

٢- صـعوبة تتمثـل في تقيـيم المهـارة الذهنيـة (التفكيريـة)، أي المعيـار المـستخدم لحـدوث عمليـة التأمل.

٣- لا توجـد صـورة واضـحة حـول كيفيـة حدوث عملية التأمل ( شكل التأمل ).

٤- يصعب دراسة وبحث التفكير التـأملي دون تعريف واضح لما يقصد بعملية التأمل.

وقد ظهرت تعريفـات متعـددة للتفكير التـأملي، ومنها ما أورده ( الشيخلي، ٢٠٠١ ) : من أن الـتفكير التأملي هو التفكير الذي يتأمل فيه الفـرد الموقـف الـذي أمامـه ويحللـه إلى عناصـره، ويرسـم الخطـط اللازمـة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النمط مـن الـتفكير يتطلـب توجيـه الـذهن صـوب التجـارب والمفاهيم والمدركات والأفكار والتركيز عليها.

ويرى شون ( Schon, 1983 ) أن الـتفكير التـأملي هـو استقـصاء ذهـني نـشط واع ومتـأن للفـرد حـول معتقداتـه وخبراتـه ومعرفتـه المفاهيميـة والإجرائيـة في ضـوء الواقـع الـذي يعمـل فيـه لكـي يمكنـه مـن حـل مـشكلاته وإظهـار المعرفـة الـضمنية إلى سـطح الـوعي بمعنـى جديـد، وهـذا المعنـى يؤهلـه إلى اشـتقاق استدلالات لخبراته الحسية، والتي ستقوده إلى تكوين نظريـة خاصـة بـه للممارسـات الـتي يريـد تحقيقهـا في المستقبل.

وهناك من ينظر إلى التفكير التأملي على أنه السلوك الداخلي الذي يتضمن التفكير الحذر والنشط المستمر في أية ممارسة أو اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة، اعتماداً على الأسس التي تدعمه والنتائج التي يتوقع أن تصدر عنه. فالتأمل أسلوب لمواجهة المشكلات والاستجابة لها (Carl, et. al, 1984). ويؤكد هذه الفكرة ميزرو ( Mezirow, 1991 ) فهو يفهم التفكير التأملي على أنه نمط تفكيري يتضمن انتقاد لمقدمات منطقية ذات صلة بمحتوى ما أو افتراضات محددة ذات الصلة بطريقة عرض المشكلة لا حلها.

ويعرف جرفث وفريدن ( Griffith & Frieden, 2000) التفكير التأملي بأنه الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الشخص بحيث تسهم في تعزيز وتدعيم ما لديه من آراء وأفكار.

ويشمل التفكير التأملي أربع مهارات رئيسة، وهي ( Norton, 1997)

١- الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وإدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات.

٢- الإخلاص، أي توافر التسامح والفضول والحماس، ويشار إليها بالعقلانية المنفردة.

٣- التوجيه الذاتي المتمثل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية، وعدم الخوف والقلق حول الذات.

٤- المسؤولية الفكرية وتتمثل في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها، والاستعداد للشك في النتائج المترتبة على أي موقف يتم اتخاذه.

ويرى كيش وشيهان ( Kish & Sheehan, 1997 ) أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير التأملي يحقق الأهداف الآتية:

١- مساعدة الطلبة على التفكير العميق بمسألة ( محتوى ) ما.

٢- تحليل الأحداث والمواقف، والتأمل بالموضوع اعتماداً على أفكار متعددة.

٣- يمكن الطلبة من تنفيذ المهام التي تساعدهم في تثبيت التعلم لديهم.

٤- تنمية الإبداع لدى الطلبة ( الاصالة والمرونة).

٥- التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بكفاءة عالية.

كما تعد كتابة المقالات التأملية من الاستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي، حيث يقوم الطلبة بكتابة مقالات تعبيرية، توضح من خلالها مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه المشكلة المطروحة، ويقوم المعلم بالإطلاع على كتابات الطلبة بهدف تعزيز وتقييم فهمهم وأفكارهم ذات الصلة بالقضية المطروحة ( Milner, 2003).

وتتطلب جلسات الكتابة التأملية تحديد إجراءات كتابة الموضوع من قبل المدرس، بحيث تتم مراعاة خصائص البيئة الصفية المناسبة لذلك ومنها الشعور بالحرية، إحساس الطالب بالثقة والارتياح، والتأمل بالموضوع حسب ما يراه.

وأشار العديد من الباحثين إلى أن هناك مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يتوجب تحقيقها إذا ما أردنا تحسين التفكير التأملي لدى الطلبة، ومنها : صياغة الأسئلة بطريقة جيدة، الثقة المتبادلة بين المعلم والطلبة (الجو التأملي)، ربط التعليم بالحياة الواقعية، تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تقصي، استخدام أسلوب المناقشة وتبادل الآراء، والكتابة التأملية (ليبمان، ١٩٩٨ ؛ Lipman, 1991).

كما أن هناك إمكانية لتطوير التفكير التأملي ومهاراته، فهو يسير وفق عملية تدريجية من عدة مراحل يتدرب عليها الطالب وتبدأ من مرحلة ما قبل التفكير التأملي، ثم مرحلة شبه التفكير التأملي، وأخيراً مرحلة التفكير التأملي ( الحقيقي ). وبالممارسة الفعلية المنتظمة يصبح المفكر تأملياً. ومن أجل تهيئة البيئة الصفية التي تسهل التفكير التأملي، فلا بد من استخدام الإستراتيجيات الآتية : التفكير السقراطي، كتابة المقالات التأملية، الحوار الشخصي والجلسات الحوارية على صورة الفرق التأملية ( Milner, 2003; Kirk, 2000; Griffith & Frieden, 2000; Kish & Sheehan, 1997 ).

وأكدت العديد من الدراسات على استخدام إستراتيجية الكتابة في تنمية وتعزيز التفكير التأملي، والتي منها دراسة فريبرغ وواكسمان (Freiberg &Waxman, 1990)، والتي أشارت إلى أن كتابة المقالات تعمل على تطوير التفكير التأملي وتنميته.

وتجدر الإشارة إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي أو على متغيرات أخرى، وتوفر عدد قليل من الدراسات الأجنبية أيضاً. وفيما يلي عرضاً لبعض الدراسات التي أجريت على استخدام الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

أجرى وينزلاف ( Wenzlaff, 1994 ) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي يستند إلى المقالات الصحفية في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٥) طلاب أثناء إعدادهم ليصبحوا معلمين، حيث طُلب منهم كتابة موضوعات صحفية استناداً إلى الأسئلة المعدة. أظهرت النتائج أن هنالك أربعة من اصل خمسة طلاب بدأوا الكتابة الصحفية عند المستوى التأملي (التقني). وبدأ طالب واحد الكتابة الصحفية عند المستوى التأملي (العملي)، وقد تحول جميع الطلبة بعد الأسبوع الثاني إلى المستوى التأملي (العملي)، وبعد الأسبوع السابع دخل ثلاثة طلاب إلى المستوى الثالث (النقدي)، حيث استمروا في نفس المستوى حتى نهاية التدريب، مما يشير إلى أن الكتابة الصحفية تسهم في تنمية مهارة التأمل.

وقام ستامبير (Stamper, 1996) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي (استخدام الصحافة التأملية الالكترونية) في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من ( ٦ ) طلاب مسجلين في مساق الاستراتيجيات التربوية الخاصة ببرنامج إعداد المعلمين.

أشارت النتائج إلى أن الكتابة التأملية باستخدام الحاسوب يمكن أن تسهم في تعزيز التفكير التأملي.

واستهدفت الدراسة التي أجراها كمبر وأخرون ( Kember, et. al, 1999 ) الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحديد مستوى التفكير التأملي من خلال كتابات الطلبة. تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة في تخصصات التمريض والمعالجة المهنية والفيزيائية والعلاج بالأشعة. وطُلب منهم الكتابة حول موضوعات معينة. أشارت النتائج إلى أن هنالك أثر ذو دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة حول القضايا في تحسين التفكير التأملي.

كما أجرى روسين ( Rosen, 2000 ) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مشاركاً. وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات ( التعليم التقليدي، التعليم عن طريق الكتابة، والتعليم عن طريق وسائل الإعلام ). أشارت النتائج إلى أن التفكير التأملي عند الطلبة الذين تم تعليمهم بطريقة وسائل الإعلام كان متفوقاً قياساً بالطلبة الذين تم تعليمهم بالطريقة التقليدية أو عن طريق الكتابة.

وفي دراسة أخرى أجراها ستودارت ( Stoddardt, 2002) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي (المقالات التأملية الجماعية، وأشرطة الحوار التأملي) في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب من المرحلة الابتدائية، حيث طُلب منهم خلال الخمسة أسابيع الأولى بكتابة صفحتين عن كل تجربة فنية قاموا بها. أظهرت النتائج أن هنالك أثراً للتدرب على المقالات التأملية في تحسين التفكير التأملي لديهم.

كما أجرى أوستورجا ( Ostorga, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب في السنة الدراسية الأخيرة.وتم إشراكهم في دورات تدريبية استندت إلى الكتابات التأملية والمقابلات الفردية والاستبانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدم الكتابات التأملية يطور التفكير التأملي.

وقام ريس وويتنكنس وموريس ( Rees, Watkins & Morris, 2003 ) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال تطوير الممارسة التأملية. تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة في تخصص الصيدلة في جامعة مانشتز. وتم تطوير كتاب في الممارسة التأملية يشمل توضيح مفهوم التأمل، الحاجة إلى المهارات التأملية وتطبيقات تأملية، تم تعبئتها من قبل الطلبة حول أدائهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التأملية تسهم في تنمية التفكير التأملي.

وأجرى المنصوري ( ٢٠٠٤ ) دراسة بعنوان: "التدريب التأملي والتعلم عن طريق التأمل"، وهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من طالبات تخصص اللغة الإنجليزية في كلية التربية، وتم تعريضهن لتدريبات في

الممارسة التأملية. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التفكير التأملي.

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة توفر عدد لا بأس به من الدراسات الأجنبية وندرة الدراسات العربية التي بحثت في أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات. كما تبين أن هنالك أثراً ايجابياً لطريقة الكتابة للمقالات التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة.

وفي البيئة الأردنية فإن الميدان يبدو خالياً من أية دراسة تحاول تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات من خلال اعتماد برامج تدريبية في الكتابة التأملية، لذا فإن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي، وذلك باستخدام مواقف تدريبية قام الباحث بتطويرها، ومقياس التفكير التأملي من إعداد خريسات ( ٢٠٠٥ ).

## الطريقة والإجراءات

### أفراد الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة من طالبات بكالوريوس رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، والمسجلات للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. وذلك لتيسر هذه العينة، وتم اختيار شعبتين من طالبات رياض الأطفال بالطريقة العشوائية لتكونا عينة الدراسة فكانتا الشعبة ( ١ ) و ( ٢ ). بعدها تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون مجموعة ضابطة، والشعبة الأخرى مجموعة تجريبية، وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة ( ٥٣ ) طالبة، وعدد طالبات المجموعة التجريبية (٥٩) طالبة.

### أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدام الباحث أداتي الدراسة الآتيتين:

**أولاً التدرب على الكتابة التأملية:** وهو برنامج لتعليم الكتابة التأملية، ويتكون من مجموعة النشاطات والتدريبات التعليمية التي صممها الباحث، بحيث يتيح للطالبات فرصة اكتساب الكتابة التأملية موضع الدراسة، وتم تعليمها في ضوء نصوص تدريبية مختارة، بحيث تعكس قضايا ومشكلات تمس الواقع المعاش، ويشتمل على (١٠) جلسات تدريبية.

ولأعداد هذا البرنامج قام الباحث بالخطوات والإجراءات الآتية:

١- الإطلاع على البرامج التدريبية والتعليمية التي اهتمت بموضوع الكتابة التأملية وتعليمها، ومنها برنامج ريتشارد برومان (Richard l. Browman ) بهدف التمكن من فهم العناصر الرئيسة للتدريب كالأهداف وإجراءات التدريب وتصميم المشكلة (موضع التدريب)، والفترات الزمنية المخصصة للأنشطة والمواقف التي يراد التدرب عليها ( Richard, 2004 ).

٢- اعتماد المواقف والمشكلات التي صيغت للتدرب على الكتابة التأملية على خبرات معرفية متنوعة، سواء أكانت من الخبرات المعرفية السابقة، أو

الخبرات الجامعية التي يُعايشها طالبات الجامعة.

٣- تصميم عشرة مواقف تدريبية، يتضمن كل موقف منها مشكلة افتراضية بحيث تم تدريب الطالبات من خلالها على الكتابة التأملية.

٤- التحقق من صدق الجلسات التدريبية (مواقف التدريب).

٥- تجريب الجلسات التدريبية ( مواقف التدريب ).

وفي ضوء البرامج التدريبية والتعليمية المتوفرة في مجال تعليم الكتابة التي تم الإطلاع عليها، والمعطيات النظرية في مجال الكتابة التأملية، قام الباحث ببناء مواقف التدريب في صورتها الأولية والمكونة من ( ١٠ ) جلسات تدريبية.

**آلية دروس التدرب على الكتابة التأملية**

فقرات التدريب : تكون كل درس من فقرة تدريبية، تم اختيار فقرات التدريب بحيث تعكس مشكلات تمس واقعهم اليومي، كما روعي في تصميمها التنوع في المشكلات المقترحة ضمن فقرات التدريب.

**إجابــات الطالبــات**: قامت الطالبات بتقديم أفكارهن، ويمثلن الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وتم تشجيعهن على طرح المزيد من الإجابات والأفكار. وتغيرت الطريقة المتبعة لجمع ما توصلت إليه الطالبات من درس إلى أخر، ففي بعض الأحيان تقدم عينات مختارة من الإجابات، وفي حالات أخرى أسهمت كل طالبة بنقطة ( فكرة ) لم تذكر من زميلاتها.

وتخلل الدروس تقديم التغذية الراجعة التي تطلبت حسن التركيز والإصغاء، لذا تم تشجيعهن على ذلك، بالإضافة إلى تلخيص أو إعادة بعض الإجابات مثل الانتقال إلى الفكرة التالية. وبعد الانتهاء من خطوات التدريب، تم تكليف الطالبات بكتابة مقالة تأملية تلخص فيها الطالبة رؤيتها للموقف ( المشكلة ) الافتراضية.

**إجراءات صدق الجلسات التدريبية**: تم التحقق من صدق المحتوى للمواقف التدريبية في هذه الدراسة بعرض الصورة الأولية قبل التطبيق على لجنة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وأساليب التدريس في جامعتي الحسين بن طلال واليرموك. وطُلب منهم تحديد مدى تمثيل كل موقف تدريبي للمهارة التي يُراد التدرب عليها ( الكتابة التأملية )، ومدى صحة الصياغة اللغوية للعبارات التي تتضمنها الفقرات التدريبية ووضوحها، وكذلك عدد الأنشطة التدريبية والزمن المخصص لكل جلسة تدريبية، والأسئلة التي تلي النص التدريبي، ودرجة إبراز الموقف لدور الطالبة، كما طُلب إبداء أية تعديلات أخرى مناسبة، يرون ضرورة إجرائها على فقرات التدريب، حيث اعتبر إجماع ( ٨٠٪ ) من المحكمين كافيا لقبول الفقرة التدريبية، وان قدمت

ملاحظات من أكثر من ( ٢٠٪ ) اعتبر ذلك كافياً لتعديل الفقرة أو حذفها، أو إضافة فقرات جديدة. حيث أجمع المحكمون على قبول الفقرات التدريبية دون أية تعديلات.

**إجراءات تطبيق الجلسة التدريبية**

١- يقدم الباحث في بداية كل جلسة تدريبية تمهيداً قبل قراءة كل موقف (خبرة) تُعرض للمتدربين، بهدف توضيح الأهداف المتوخاة من تطبيق النص التدريبي، ( ٥ ) دقائق.

٢- يقوم الباحث بعرض النص التدريبي (الموقف ) المراد التدرب عليه في الجلسة الواحدة على شفافية، ويتم توزيعه مصوراً على ورقة خاصة ( مرفقة بملحق إجابة الطالبة ) لكل طالبة في المجموعة التي تتعرض للتدريب. بعدها يقوم الباحث بقراءة النص التدريبي على مسامع الطلبة، ( ٥ ) دقائق.

٣- يقوم الباحث بطرح الأسئلة التي تتضمنها خطوات التدرب على الكتابة التأملية، أي أن تتاح الفرصة للطالبة بأن تلخص رؤيتها للموضوع المطروح في المشكلة التي يكشف عنها النص التدريبي. بحيث تتاح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للإجابة عن كل سؤال شفوياً وفقاً للخطوات التدريبية، أو التعليق على الإجابات الواردة من بقية الطالبات، ( ٣٠ دقيقة ).

٤- يقوم الباحث بتكليف كل طالبة بكتابة مقالة تأملية حول الموقف التدريبي بهدف إتاحة الفرصة للأفكار بالانطلاق على طبيعتها، ( ١٠ ) دقائق.

ولتنفيذ النشاط التدريبي، اتبعت الخطوات الآتية :

١- إقرأ النص التدريبي السابق قراءة واعية وناقدة بهدف الوصول إلى استيعاب دقيق للمشكلة المطروحة.

٢- انظر إلى المشكلة المطروحة في النص، وما يتعلق بها من نقاط مثيرة للاهتمام، وعندما تشعر بأنك استوعبت المادة المكتوبة انتقل إلى الخطوات الآتية :

٣- حدد الموضوع ( المشكلة ) الرئيسة الذي يتحدث عنه النص التدريبي بكلماتك ومفرداتك الخاصة

٤- استحضر الخبرات المتحققة السابقة لديك حول موضوع النص .

٥- حدد الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص القرائي، بهدف استيعاب المادة المكتوبة بشكل أفضل : سجلها، دوّنها، واستوعبها.

٦- تحدث مع ذاتك عما قرأته في النص من أفكار هامة ولعدة مرات، وقم بصياغة محتوى النص على صورة جديدة ( المشكلة المطروحة ).

٧- انظر إلى مضمون المشكلة من زوايا مختلفة محاولاً كتابة جملتين تتحدث فيهما عن المشكلة المطروحة.

٨- مارس العمليات الذهنية الآتية، على اعتبار أنها أسئلة توجه لذاتك.

أ ) اسأل نفسك مالذي تتأمل فيه ؟

ب ) اسأل نفسك مالذي تريد الوصول إليه ؟

ج ) اسأل نفسك ما البيانات والمعلومات الموجودة لديك ؟

٩- ركز في إجاباتك الواردة في البند (٨) محاولاً إعادة النظر في صياغتها إن لزم.

١٠- أعط وقتاً للتأمل والقراءة الواعية للخطوات والبنود السابقة، حتى تعتقد أنك تقدمت في تأملك حول الموضوع.

١١- حاول صياغة الافتراضات ( البدائل ) الأولية مستعيناً بالخبرات التي يتضمنها النص ( ولا تتسرع في صياغتها ).

١٢- لاحظ أنه لا يوجد رقم صحيح لعدد الافتراضات المراد صياغتها. وكن على استعداد لشرح الافتراضات التي تمت صياغتها في البند السابق.

١٣- أعد تنظيم افتراضاتك ( البدائل والحلول المقترحة للمشكلة )، واكتبها بصيغتها النهائية.

١٤- حدد ايجابيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

١٥- حدد سلبيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

١٦- فكر بالطرق التي يتوجب إتباعها مستقبلا لتفادي ظهور المشكلة المطروحة في النص.

١٧- حدد البديل ( الحل ) الأنسب للمشكلة المطروحة في النص.

١٨- حاول البدء بكتابة مقالة تأملية تلخص فيها رؤيتك للموضوع ( المشكلة ) المطروحة في النص التدريبي.

**ثانياً: اختبار التفكير التأملي** : وهو اختبار طوره خريسات ( ٢٠٠٥ )، ويتكون من ( ٣٠ ) فقرة، بواقع ( ١٠ ) فقرات تقيس الانفتاح الذهني، و( ١٣ ) فقرة تقيس التوجيه الذاتي، و( ٧ ) فقرات تقيس المسؤولية الفكرية.

أما الأبعاد الفرعية التي يتضمنها اختبار التفكير التأملي فهي :

١- **الانفتاح الذهني** : ويقيس الرغبة النشطة للاستماع لأكثر من جانب، وإعطاء انتباه اكبر للاحتمالات البديلة وإدراك إمكانية الخطأ حتى في الاعتقادات. ويقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام ( ١، ٣، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٩ ).

٢- **التوجيه الذاتي**: ويتمثل في الثقة بالذات، ونقص الانهماك بالشؤون الذاتية، والى غياب القلق حول الذات، ومراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية. ويقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام ( ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨ ).

٣- **المسؤولية الفكرية**: ويقيس قدرة الفرد على التفكير الحذر في نتائج الخطوة المنوي عملها، والاستعداد للشك في النتائج التي تصدر عن أي موقف يتم اتخاذه. ويقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام : ( ٢، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٣٠ ).

**صدق الاختبار** : يتوافر لهذا الاختبار دلالات

صدق في البيئة الأردنية ( خريسات، ٢٠٠٥ ). ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ( ٤٠ ) طالبة من طالبات رياض الأطفال، ومن خارج عينة الدراسة اللواتي يتشابهن مع أفراد الدراسة الحالية في المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتم حساب معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار مع العلامة الكلية ( ٠.٨٨، ٠.٧٨، ٠.٨٨ ) على التوالي.

**ثبات الاختبار** : رغم توفر دلالات ثبات الاختبار في البيئة الأردنية ( خريسات، ٢٠٠٥ )، تم تأكيد ثبات هذا الاختبار، حيث قام الباحث باستخدام نفس عينة الصدق، وحسب ثبات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ الفا. ويبين الجدول رقم ( ١ ) قيم كرونباخ الفا المحسوبة لكل من الأبعاد الخمسة، والاختبار ككل، والتي تشير إلى دلالات مقبولة من الثبات.

**الجدول رقم (١). معاملات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير التأملي باستخدام طريقة كرونباخ الفا.**

| الأبعاد | كرونباج الفا |
|---|---|
| الانفتاح الذهني | ٠.٧٧ |
| التوجيه الذاتي | ٠.٧٢ |
| المسؤولية الفكرية | ٠.٥٤ |
| الكلي | ٠.٨٥ |

## إجراءات الدراسة

اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات الآتية:

١- حدد الباحث عينة الدراسة والتي اشتملت على شعبتين من تخصص رياض الأطفال، قسمتا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ( تعرضت للتدريب)، ومجموعة ضابطة ( لا يطبق عليهن أي تدريب، ويبقن في المحاضرة العادية ).

٢- تم الحصول على الموافقة من رئاسة الجامعة بخصوص تقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة من حيث تخصيص الوقت اللازم لتطبيق جلسات التدريب، بحيث لا يتعارض مع سير الدراسة العادية في المحاضرات. وبناء عليه تم وضع برنامج أسبوعي تضمن إعطاء الطالبات جلستين أسبوعيا كل جلسة مدتها ( ٥٠ ) دقيقة.

٣- تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي على عينة الدراسة .

٤- تم الاجتماع من قبل الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية، بهدف الاتفاق على بعض الشروط اللازمة مثل الالتزام بحضور الجلسات، وتنفيذ ما يطلب من مهمات، ثم بدأ تدريب الطالبات في المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم يطبق عليها التدريب، واستمر تطبيق البرنامج لمدة خمسة أسابيع، وبواقع عشر جلسات تدريبية، وذلك اعتباراً من ٢٠٠٧/٤/٩م. ولغاية ٢٠٠٧/٥/١٤م.

٥- تم إخضاع أفراد الدراسة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار البعدي ( التفكير التأملي ) بعد أسبوع من انتهاء التدريب، ثم بدئ

بتفريغ البيانات البعدية، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة على سؤالي الدراسة.

**تصميم الدراسة ومتغيراتها**

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي اعتمدت على تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين، حيث طُبق التدريب على المجموعة التجريبية، وبقيت المجموعة الضابطة بدون تدريب. وكانت المتغيرات القبلية والبعدية هي استجابة الطالبات على اختبار التفكير التأملي.

**نتائج الدراسة**

قبل الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( α = ٠،٠٥ ) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية، تم اختبار التكافؤ لأداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الأداء القبلي لاختبار التفكير التأملي، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات ( ت ) للأداء الكلي والأبعاد الفرعية لاختبار التفكير التأملي حسب مجموعات الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم ( ٢ ).

**الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين أداء المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على أبعاد التفكير التأملي والاختبار الكلي القبلي.**

| الأبعاد | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانفتاح الذهني | التجريبية | ٤٠,٢٥ | ٤,٤٧ | ٠,٣٠ | ٠,٧٧ |
| | الضابطة | ٤٠,٥٠ | ٤,٦٨ | | |
| التوجيه الذاتي | التجريبية | ٥٥,٠٥ | ٦,٣١ | ٠,١١ | ٠,٩٢ |
| | الضابطة | ٥٥,١٧ | ٥,٥٧ | | |
| المسؤولية الفكرية | التجريبية | ٢٦,٠٣ | ٣,٦٤ | ٠,٣٠ | ٠,٧٧ |
| | الضابطة | ٢٥,٨٣ | ٣,٦٠ | | |
| الكلي | التجريبية | ١٢١,٣٤ | ١٢,٥٧ | ٠,٠٨ | ٠,٩٤ |
| | الضابطة | ١٢١,٥١ | ١١,٢٩ | | |

يلاحظ من الجدول رقم ( ٢ ) وجود فروق ظاهرية محدودة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة. إلا أن نتائج اختبارات ( ت ) تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( α = ٠.٠٥ ) في القدرة على التفكير التأملي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يعني تكافؤ المجموعتين في الأداء الكلي والأبعاد على الاختبار القبلي للتفكير التأملي قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

وللإجابة على السؤال الرئيس في هذه الدراسة الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠.٠٥ ) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية؟ " فقد تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية :

١- **النتائج المتعلقة بأثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي (العلامة الكلية):** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على الاختبار الكلي البعدي للتفكير التأملي، كما هو موضح في الجدول رقم ( ٣ ).

**الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير التأملي البعدي المعدل حسب المجموعة.**

| المجموعة | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | |
|---|---|---|---|---|
| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الانفتاح الذهني | ٤٣.٠٥ | ٢.٦٢ | ٤٠.٦٠ | ٥.٠٦ |
| التوجيه الذاتي | ٥٦.٢٧ | ٢.٥٣ | ٥٥.٨٧ | ٥.٦٠ |
| المسؤولية الفكرية | ٣١.٣٤ | ١.٦٠ | ٢٦.٧٥ | ٤.١٩ |
| الكلي | ١٣٠.٦٦ | ٤.٦٤ | ١٢٣.٢٣ | ١٣.١١ |

يلاحظ من الجدول رقم ( ٣ ) أن المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي البعدي (١٣٠.٦٦ )، و بانحراف معياري ( ٤.٦٤ )، كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأداء المجموعة الضابطة (١٢٣.٢٣ ) وبانحراف معياري ( ١٣.١١ ).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة

إحصائية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب ( One – Way Ancova ) وذلك لتحييد أثر الفروق المحدودة في الاختبار القبلي للتفكير التأملي، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير التأملي البعدي.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب ( القبلي ) | ٤١٣٣.١٨ | ١ | ٤١٣٣.١٨ | ٧٤.٤ | ٠.٠٠٠ |
| المجموعة | ١٥٤٣.٢١ | ١ | ١٥٤٣.٢٢ | ٢٧.٧٨ | ٠.٠٠٠ |
| الخطأ | ٦٠٥٥.٣٢ | ١٠٩ | ٥٥.٥٥ | | |
| المجموع | ١٨٢٢٢٤٦.٠ | ١١٢ | | | |

يلاحظ من الجدول ( ٤ ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α = ٠.٠١ ) في قدرة الطالبات على التفكير التأملي البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات المعدلة لأفراد عينة الدراسة الموضحة في الجدول رقم ( ٣ ) تبين أن متوسط أداء المجموعة التجريبية ( ١٣٠.٦٦ ) كان أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة ( ١٢٣.٢٣ )، أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب على الكتابة التأملية.

**٢- النتائج المتعلقة بأثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية أبعاد التفكير التأملي:** تم حساب المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد عينة الدراسة على أبعاد اختبار التفكير التأملي البعدي والانحراف المعياري لهذه العلامات. وبالرجوع إلى الجدول رقم ( ٣ ) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي البعدي كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة الضابطة.

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة ( One-Way Manova )، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول رقم ( ٥ ).

**الجدول رقم (٥). نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة لأبعاد اختبار التفكير التأملي البعدي حسب متغير المجموعة.**

| المتغير المستقل | الأبعاد | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | الانفتاح الذهني | ١٦٧,١٩ | ١٦٧,١٩ | ١٠,٦٣ | ٠,٠٠١ |
| | التوجيه الذاتي | ٤,٥٤ | ٤,٥٤ | ٠,٢٥ | ٠,٦٢ |
| | المسؤولية الفكرية | ٥٨٦,٧٥ | ٥٨٦,٧٥ | ٦٠,٨٣ | ٠,٠٠٠ |

يلاحظ من الجدول رقم ( ٥ ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α = ٠,٠٥ ) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على أبعاد التفكير التأملي البعدي ( الانفتاح الذهني ، والمسؤولية الفكرية) ، في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية على بعد التوجيه الذاتي. وبالرجوع إلى الجدول رقم ( ٣ ) يتضح أن الفروق الدالة إحصائياً كانت جميعها لصالح المجموعة التجريبية.

### مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ( α = ٠.٠٥ ) بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية التفكير التأملي ، وكل بعد من أبعاد التفكير التأملي ( الانفتاح الذهني ، والمسؤولية الفكرية ) الذاتي باستثناء بعد التوجيه الذاتي ، لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تدربن على الجلسات التدريبية لتعليم الكتابة التأملية.

لقد أيدت نتائج هذه الدراسة الأفكار النظرية التي تبناها العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي من أن كتابة المقالات التأملية من الإستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي لدى الطلبة (Milner, 2003; Kirk, 2000; Stickel, 1994; Ross, 1990 ).

ويمكن تفسير أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي في ضوء ما تتضمنه الخطوات التدريبية وإجراءات إعداد وتصميم الأنشطة والمواقف التدريبية المعتمدة على مشكلات افتراضية في هذه الدراسة ، بحيث اتيح الوقت اللازم للطالبات للتأمل والقراءة الناقدة والمرنة للنصوص التدريبية. وعليه فإن المحاكاة بين إجراءات تصميم المواقف والأنشطة التدريبية ، والتي تطرح مشكلات ومواقف من الحياة الواقعية ، ومهارات التفكير التأملي المستخدمة في هذه الدراسة ،

شجع على تنمية وتطوير هذا النمط من التفكير لدى الطالبات. لذا كان تحسن التفكير لدى طالبات المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على طالبات المجموعة الضابطة، التي لم يحدث لديها مثل هذه المحاكاة، فهن نتاج مجتمع لم يعتد على تعليم هذا النمط من الكتابة بشكل كاف سواء داخل الجامعة أو خارجها.

وأوضحت نتائج الدراسة الحالية فعالية التدريب المقترح في إكساب الطالبات التفكير التأملي. ويعزى ذلك إلى الأثر الايجابي في تعليم الكتابة التأملية. وقد ترجع فعالية التدريب المقترح في تنمية التفكير التأملي لعدة عوامل من بينها :

١- تضمين التدريب مجموعة من الأنشطة التدريبية والتأملية المتمثلة في تدريب الطالبات على استخدام الكتابة التأملية، والتي اعتمدت على استخدام مهارة الانفتاح الذهني لديهن، وذلك بتقبل لأفكار بعضهن بعضا وإعطائهن اهتماماً للإجابات البديلة، وإدراكهن لإمكانية الخطأ في الفروض والاعتقادات، كما أظهر التدريب تحسناً ملحوظاً في تنمية المسؤولية الفكرية لدى الطالبات، والمتمثل بالتفكير الحذر في النتائج قبل اتخاذها، والشك في النتائج التي تم التوصل إليها.

٢- الدور الايجابي لطالبات المجموعة التجريبية في العمل على المادة التدريبية، حيث أظهرن مشاركة فاعلة في عملية التعلم أثناء توزيع المادة التدريبية. كما أن إجراءات التدريب كانت مثيرة لدافعية الطالبات وتطوير قدراتهن الذهنية، أي وجدن المتعة أثناء التدريب لكونه أسلوباً جديداً في التعلم.

٣- إن استخدام الخطوات التفكيرية المقصودة في التدريب كأداة تعليمية يدفع الطالبات للتفكير بتأمل وبطريقة ذات معنى، كما ساعدت على التنوع في إجاباتهن وتقديمها بصورة مثيرة للاهتمام والدهشة. أي أنها أتاحت الفرصة أمام الطالبات لاستغلال ما لديهن من معارف وخبرات ( البناء المعرفي ) وربطها مع المعرفة الجديدة التي تعرضن لهن ضمن الموقف التدريبي، مما ساعد على تنمية التفكير التأملي.

٤- المناخ التعليمي السائد أثناء جلسات التدريب على الكتابة التأملية، والذي وفره الباحث، وامتاز بتقبل وجهات النظر المختلفة بصورة موضوعية بغض النظر عن الاعتقادات الشخصية، وبناء الثقة بين الباحث والطالبات المتدربات المتمثلة ببناء الأفكار الصحيحة منها والخاطئة، ومواقف الحوار والنقاش التي تمثلت بإصغاء الطالبات باحترام أثناء تقديم الأفكار، والسعي نحو تحديد افتراضات بعضهن بعضاً عن طريق الحوار الذي يتوافق مع المنطق.

٥- المادة التدريبية الزاخرة بالنصوص المعرفية ذات مشكلات افتراضية تمس العالم الواقعي، مما أثار اهتمام الطالبات وانتباههن ودافعيتهن نحو العمل على

المهمات التدريبية، حتى أن الطالبات طبقن مهارة الكتابة التأملية في قضايا خارجة عن مادة التدريب. كما أنهن لم يظهرن مشاعر الملل والضجر داخل الموقف التدريبي فقد لاحظ الباحث مرور الوقت المخصص لحصة التدريب دون شعور بالملل من قبل الطالبات.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة كل من وينزلاف (Wenzlaff, 1994)، ستامبير (Stamper, 1996)، كمبر وأخرون ( Kember, et. al, 1999)، روسين (Rosen, 2000)، ريس ويتكنس وموريس ( Rees, Watkins & Morris, 2003 )، ستودارت (Stoddart, 2002)، أوستورجا (Ostorga, 2002)، والتي أشارت بياناتها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

أمّا فيما يتعلق ببعد التوجيه الذاتي، باعتباره من أبعاد التفكير التأملي. فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ( α = ٠,٠٥ ) في تنمية هذا البعد بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى التدريب ( المعالجة ). أي أن المادة التدريبية لم تحدث أثراً ذا دلالة إحصائية في تنمية الخصائص الدالة على هذا البعد ( المكون ) من التفكير التأملي : الثقة بالذات، ونقص الانهماك بالشؤون الذاتية، وغياب القلق حول الذات، ومراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية لدى الطالبات. وقد يفسر ذلك لكون هذه المهارة التفكيرية غير مرتبطة ومتداخلة مع الخطوات التفكيرية التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي، كما أنه إذا ما أريد تنمية مهارة التفكير التأملي ( التوجيه الذاتي ) فلا بُدَّ من تصميم النشاطات والمواقف التدريبية وإثارة الأسئلة التي ترتبط بمستوى التوجيه الذاتي أثناء جلسات التدريب بشكل كاف. وهذا ما افتقرت إليه الفقرات التدريبية المتضمنة في البرنامج التدريبي.

## الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومناقشة تلك النتائج، فإن الباحث يقدم الاستنتاجات والتوصيات الآتية :

١- يوجد أثر للكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. وهذا يقودنا إلى توصيات منها :

أ ) التوصية بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية مهارات أنماط تفكير أخرى متقدمة كالناقد والإبداعي وما وراء المعرفي.

ب ) التوصية بإجراء دراسات تجريبية تشمل أنماط (اشكال ) أخرى للتدريب ( المقالات الصحفية، الصحافة التأملية الإلكترونية، التعليم عن طريق وسائل الإعلام ) وأثرها في تنمية التفكير التأملي. بهدف التأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج مثل هذه الدراسات

المقترحة في البيئة الأردنية.

ج ) ضرورة العمل على بناء وتصميم أداة تقيس مستوى الكتابة التأملية تناسب البيئة الأردنية لضمان فعالية هذا التدريب.

٢- إن تصميم مواقف تدريبية لتعليم الكتابة التأملية من خلال مادة تدريبية مستقلة ينمي التفكير التأملي. لذا يوصي الباحث بإجراء دراسات تتضمن التدريب على الكتابة التأملية ضمن مناهج دراسية، للتأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج هذه الدراسات المقترحة.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

**خريسات، محمد.** "*أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي*". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد : جامعة اليرموك، ٢٠٠٥م.

**الشيخلي، عبد القادر.** *تنمية التفكير الإبداعي*، عمان : وزارة الشباب، ٢٠٠١م.

**ليمان، ماثيو.** *المدرسة وتربية الفكر*. ترجمة : ابراهيم الشهابي. دمشق : وزارة الثقافة، ١٩٩٨م.

**المنصوري، خلود.** " التدريب التأملي والتعليم عن طريق التأمل ". *مؤتمر التدريب التأملي التاسع والعشرين لتدريب اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها*، روما، إيطاليا، ٢٠٠٤م. تم تحميله بتاريخ ١٧/٤/٢٠٠٧م، من الموقع .http://www.ittihad.ac.ae/aevents.htm

### ثانياً: المراجع الأجنبية

Bosher, S. " The Composing processes of three Southeast Asian writers at the post – secondary level : an exploratory study ". *Journal of Second language writing*, 72, pp. 205 - 241, 1999.

Carl, A; Grant; knneth, M & Zeichner. *Preparing for Reflective Teaching*. Allyn and Bacon, Inc, 1984.

Cho, Y. " Examining a process – oriented writing assessment in alarg-scale Esl testing context ". *Unpublised. Doctoral Dissertion*, champagn : university of illinois at urban, 2003.

Clark, C. M & Peterson, P. *Teachers Thought Processes*. 3ed, New York : Macmillan, 1988.

Ehzabeth, S; Angene, W. "Demystifying Reflection : A study of Pedagogical Strategies that Encourge Reflective Journal Writing ". *Teachers College Record*, vol.104, 7 (1393-1421) , 2002.

Fiona & Iain. " Barriers to reflective writing at Masters' level ". *Napier University Business School*, 2003. Reflectived 29/01/2007 from the world wide web :
http://www.business.heacademy,ac.uk/resources/reflect/conf/2003/oldham/index. html.

Flower, L. & Hayes, J. " The dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constrain ". In Gregg, L. & sternberg, E. (eds), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum , Hillsdale, NJ (1981), pp. 31950, 1981.

Frances, A. Conray, M & Forbis, W. " An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers ", *Action in Teacher Education*, 21, (3) 38 - 44, 1999.

Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. san Francisco : Jossey - Bass , 1991.

Milner, H. " Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts : History, Meanings and Methods in Teaching ". *Theory into practice*, 42 (3) 173, EBSCOHOST, 2003.

Moon, J. *Reflection in learning and professional development*, London : kogan page, 1990.

Norton, J. " Locus of Control And Reflective Thinking in Preservice Teachers ". *Education*, 117 (3) 401, EBSCOHOST, 1997.

Ostorga, Alcion Negrao. " Relationships Between epistemology and reflective thinking of instructional paraprofessionals in an elementary teacher education program ". *Dissertation Abstracts*, 63 (6) 2205, 2002.

Paul, R. W. *Critical Thinking and the Critical Person*. New Jersey : Hillsdale, 1987.

- Rees, J; Watkins, C & Morris, M. Developing reflective practice for use in continuing professional development", 2003. Retrieved August. 9, 2004 From the world wide web: http://www.hsrpp.org.uk/abstarct/2003_ 29. html.

Richard. L. " Reflective Thinking and Writing ". Retrieved 29/01/2007 From the world wide web , 2004. http://www. bridgewater.edu/rbowman/ pdp150/ppp150Reflection-for. Html.

Rodgers, C. "Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking ". *Teachers College Record*, 104 (4), 842, EBSCOHOST, 2002.

Rohwer, W. Ennis, R & Roos, D. *Understanding Intellectual Development*. U.S.A : The Dryden Press, 1974.

Rosen, Dina B. "Media and the development of student teachers reflective thinking ". *Dissertation Abstracts*, 61 (4) 1365, 2000.

Ross, D. "Programmatic structures for the preparation of reflective teacher ". in R. T. Clift W. R. Houston & M. C. Pugach (Eds), *Encouraging reflective practice in education : An analysis of issues and programs*. New York : Teachers College Press, 1990.

Schon , D. *The Reflective practitioner : How Professional Think in Action*. London : Temple Smith, 1983.

Freiberg, H & Waxman, H. Reflections and the acquisition of technical teaching skills. In R. Clif, W. Houston, & M. Pugach (Eds), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs*. New York : Teacher College Press, 1990.

Gebhard, J. G. Awareness of teaching : Approaches benefits, tasks. *Forum*, 40 (4) 2 - 8, 1992.

Griffith, B & Frieden, G. "Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education and Supervision ", 40 (2), 82, *EBSCOHOST*, 2000.

Hall, C. Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quartely*. 24, 1, pp. 43 - 66, 1990.

Hogan, T. " Students interests in writing activities ". *Research in the teaching of English*, 14 (2) pp .119 - 126, 1980.

http://www.services.ex.ac.uk/cas/employability/students/reflective.html.

Kagan, J. M. " Teaching as clinical problem solving " : A critical examination of the analogy and its implications. *Teaching & Teacher Education*, 6(4) 337 - 354, 1988.

Kellogg, R. A. model of working memory in writing. In: Levy, C, & Ransdell, S. (Eds) *The science of writing : Theories, Methods Individual Differences and application*, pp.57-72. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1996.

Kember, D, Jones A, Loke, A, McKay, J; Sinclair, K, Tse, H; Webb, c, Wong; F, Wong, M, & Yeung, E. Determining the level of reflective thinking from students written journals using a coding scheme based on the work of mezirow. *International Journal of lifelong Education*, 18 (1) 18, EBSCOHOST, 1999.

Kirk, R. " A study of the use of private chatroom to increase Reflective Thinking in pre-service teachers ". *College Student Journal*, 34 (1) 115, EBSCOHOST, 2000.

Kish, Chery, K & Sheehan, Janet. K. Portfolios in the classroom : " A Vehicle for Developing Reflective Thinking". *High School Journal*, 80 (4) 254. EBSCOHOST, 1997.

Lipman, M. *Thinking in Education*. U.S.A : Cambridge University Press, 1991.

Solomon, G. " The analysis of concept to abstract classroom instructional ". *Journal of Research & Development in Education*,8.261-278, 1984.

Stickel, Sue A. & Trimmer, Kimberlee, J. knowing in Action : A first – year counselor's process of reflection ". *Elementary School Guidance and Counseling*, 29 (2), 102, EBSCOHOST, 1994.

Stamper, Carol Elizabeth. " Fostering Reflective Thinking Through Computer – Mediated Journaling ". *Dissertation Abstracts*, 57 ( 3 ) 1006, 1996.

Stoddardt, Shari .S. "Reflective Thinking Within an Art Methods For Preservice Elementary Teachers ", 2002. Retrieved August. 9. 2004. From the world wide web :
http://www.hiceducation.org/eduproceedings/shari%20s%20stoddard2.pdf.

Stotsky, S. The role of writing in developmental reading. *Journal of Reading*, 25, pp.330-339, 1982.

Wenzlaff, Terri. " Training the Student to Be A reflective Practitioner ". *Education*, 115 (2) 278, EBSCOHOST, 1994.

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## مقياس التفكير التأملي

**أختي الطالبة :**

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التفكير التأملي لدى طالبات الجامعة. لذا يرجى التكرم بقراءة الفقرات التي يتضمنها المقياس الحالي لتجيب عليها بالطريقة التي يوضحها المثال الآتي :

| الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|
| أشك في أفكار الآخرين واسأل عن مدى صحتها | | √ | | | |

فإن كانت إجابتك ( غالباً ) ما عليك إلا أن تضعي ( √ ) في المربع المناسب. ليس هنالك إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة هي التي تمثل تفكيرك التأملي فعلاً.

**شكراً على تعاونك**

| الرقم | الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١- | أحاول تفحص وجهات النظر المطروحة قبل اتخاذ القرار. | | | | | |
| ٢- | أبدو مهتماً بتعلم طريقة التفكير الموصلة إلى الحقائق بدلاً من تعلم الحقائق نفسها. | | | | | |
| ٣- | اتفهم طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها من وجهات نظر مختلفة. | | | | | |
| ٤- | استخدم خبراتي السابقة في سبيل الحصول على خبرات جديدة. | | | | | |
| ٥- | أتبنى وجهات نظر متوازنة حول المشكلة. | | | | | |
| ٦- | أفكر بأي عمل أثناء قيامي به. | | | | | |
| ٧- | استخدم الأسلوب العلمي أثناء دراستي لأية مشكلة بدلاً من التركيز على النتائج. | | | | | |
| ٨- | أفكر بعمق لحل مشكلة ما معتمداً على خبراتي السابقة. | | | | | |
| ٩- | أتوصل إلى المعلومة الجديدة من خلال ربط وجهات النظر المطروحة حول المشكلة. | | | | | |
| ١٠- | لدي رغبة قوية باحترام ذاتي وتطويرها. | | | | | |
| ١١- | أميل إلى دراسة الموضوعات التي تستثير تفكيري. | | | | | |
| ١٢- | أشعر بالأمن تجاه ذاتي. | | | | | |
| ١٣- | أضع حلولاً متعددة للمشكلة النطروحة لاختيار أفضلها. | | | | | |
| ١٤- | أعمل على الربط بين ما أتعلمه وما هو في واقع الحياة. | | | | | |
| ١٥- | أبحث عن طريق جديدة لتنفيذ أية مهمة توكل إلي. | | | | | |
| ١٦- | أشعر بالحرية أثناء معالجتي لأية مشكلة. | | | | | |
| ١٧- | أتعاون مع زملائي لحل أية مشكلة بروح الفريق. | | | | | |
| ١٨- | أستطيع ترتيب أفكاري لحل أية مشكلة. | | | | | |
| ١٩- | لدي الاستعداد لمواجهة الكثير من المشكلات. | | | | | |
| ٢٠- | أفكر في نتائج الخطوة التي أنوي القيام بها. | | | | | |
| ٢١- | اتفحص الاقتراحات المتعلقة بحل المشكلة وانقدها. | | | | | |
| ٢٢- | اتخذ القرار بعد دراسة وافية للموضوع وبكل ثقة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| -٢٣ | أستطيع تغيير طريقة أدائي الاعتيادية وأسلوبي في العمل. | | | | | |
| -٢٤ | أعمل على تحديد المشكلة بشكل جيد لأتمكن من حلها. | | | | | |
| -٢٥ | اتبع أساليب متميزة في معالجة المشكلات بدلاً من إتباع الأساليب التقليدية. | | | | | |
| -٢٦ | أعطي نفسي الوقت الكافي للتفكير قبل البدء بالإجابة عن أية مسألة. | | | | | |
| -٢٧ | استمع لأفكار الآخرين، الصحيحة منها والخاطئة. | | | | | |
| -٢٨ | يهمني تعلم المهارات التي يستمر تعلمها مدى الحياة. | | | | | |
| -٢٩ | أتعامل مع الآخرين بأسلوب ديمقراطي. | | | | | |
| -٣٠ | أشك في أفكاري واسأل نفسي عن مدى صحتها | | | | | |

# The Effect of Reflective Writing Training On Developing Reflective Thinking Among A sample of Early Childhood Education Program Students at Al-Hussien Bin Talal University

**Muwafaq Saleem Bsharah**
*Assistant professor*
*Department of Special Education*
*College of Educational Science*
*Al-Hussein Bin Talal University, Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 16/2/1429H.)

**Key words** : Training, Writing, Reflective, Thinking.

**Abstract.** This study aimed at investigating the effect of reflective writing training on developing reflective thinking among a sample of childhood students at Al-Hussein Bin Talal University. The sample of the study consisted of (112) students assigned in two groups , an experimental (59) students , and a control group (53) students. pre and post test of reflective thinking was used. Results of the study showed a significant effect of training (reflective writing) on developing reflective thinking favor of the students who already taught reflective writing .The results of this study were discussed in light of pervious and theoretical literature. The suitable recommendations and conclusions were given.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٧-٨٤، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق

*** إبراهيم أحمد الزعبي ** خديجة خير الله العظامات**

** أستاذ مناهج التربية الإسلامية المساعد، جامعة آل البيت – كلية العلوم التربوية*

*** معلمة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وزارة التربية والتعليم – قصبة المفرق*

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٦/١١هـ ؛ قبِل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

**الكلمات المفتاحية:** (درجة ممارسة، المبادئ الديمقراطية، المرحلة الثانوية، معلمو التربية الإسلامية).

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في قصبة المفرق والبالغ عددهم (٤٩) معلماً ومعلمة.

وتضمنت الدراسة قياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في أربعة مجالات ،وذلك من خلال استبانة قام الباحثان بتطويرها، والتأكد من ثباتها وصدقها، وقد تم التحقق من صدق الأداة (الاستبانة) من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وللتأكد من ثبات الأداة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات (٠,٨٤)، وقد استخدم الحاسوب لتحليل نتائج الدراسة وطبق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجابة أسئلة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها:

١- أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي كانت متوسطة بشكل عام، وقد حصل مبدأ العدل على الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بينما حصل مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد على الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة.

٢- كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي تعزى لمتغيري( المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)

## المقدمة

لقد سبق الإسلام كل النظريات والممارسات البشرية الأخرى في ممارسة الديمقراطية تحت اسم الشورى، قال تعالى ﴿ وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣٨﴾ ﴾ : (سورة الشورى: ٣٨). أي لايبرمون أمرا حتى يتشاوروا فيه ليتساعدوا بآرائهمَ (ابن كثير، ١٩٩٤م).وهو التزام المسؤول بالقوانين والأنظمة التي تحدد أهداف الجماعة وتبين حدود المسؤولية، ووجوب تعاون العاملين مع المسؤول، وطاعتهم لأوامره، وهي التقيد بالمبادئ الإسلامية وتوجيه طاقة وإمكانات هؤلاء العاملين نحو تحقيق الأهداف المتوخاة، وتنظيم الأعمال واتخاذ القرارات، ويوجه الإسلام المسؤولين إلى تنفيذ المهام بعد المشاورة، قال تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ﴾ (سورة آل عمران: ١٥٩)، وَلِذَلِكَ كَانَ رَسُول اللَّه صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُشَاوِر أَصْحَابه فِي الْأَمْر إِذَا حَدَثَ تَطْيِيبًا لِقُلُوبِهِمْ لِيَكُونَ أَنْشَط لَهُمْ فِيمَا يَفْعَلُونَهُ كَمَا شَاوَرَهُمْ يَوْم بَدْر فِي الذَّهَاب إِلَى الْعِير. (ابن كثير، ١٩٩٤م)

وتفويض الصلاحيات من أهم المبادئ الديمقراطية الإدارية في الإسلام، وهو اصطلاح إسلامي قديم يعد من أهم المسؤوليات الإدارية الحديثة، وفي كتب الفقه والأحكام الإسلامية تفاصيل كثيرة عن هذا العنصر الهام من عناصر الإدارة الديمقراطية. (أبو الهيجاء، ٢٠٠٤).

ومن صور الشورى في الإسلام واقعة بدر عندما أتى الرسول صلى الله عليه وسلم خبر مسير قريش إلى المسلمين، فاستشار من معه من أصحابه حول ماذا سيفعلون تجاه جيش قريش الذي أتى للقضاء على المسلمين، فتكلم المهاجرون كلاماً حسناً، وكان منهم المقداد بن عمرو، فقد قال: يا رسول الله امض لما أمرك الله فنحن معك... ولكن النبي صلى الله عليه وسلم ظل ينظر إلى القوم، فقال عليه السلام: (أشيروا عليَّ أيها الناس) وإنما يريد الأنصار، فقال سعد بن معاذ: والله لكأنك تريدنا يا رسول الله، قال: (أجل). فقال سعد: لعلك تخشى أن تكون الأنصار ترى حقًا عليها أن لا تنصرك إلا في ديارهم، وإني أقول عن الأنصار وأجيب عنهم: فاظعن حيث شئت، وصل حبل من شئت، واقطع حبل من شئت، وخذ من أموالنا ما شئت، وأعطنا ما شئت، وما أخذت منا كان أحب إلينا مما تركت، وما أمرت فيه من أمر فأمرنا تبع لأمرك، فوالله لئن سرت حتى تبلغ البرك من غمدان لنسيرن معك، ووالله لئن استعرضت بنا هذا

البحر فخضته لخضناه معك. (ابن هشام ، ١٩٩٦م).

وكذلك واقعة أحد عندما سمع الرسول عليه السلام بالخبر فاستشار أصحابه وخيّرهم بين الخروج لملاقاتهم وقتالهم، والبقاء في المدينة، فإن دخلوا عليهم فيها قاتلوهم، فكان رأي بعض شيوخ من المسلمين عدم الخروج من المدينة، غير أن كثيراً من الصحابة ممن لم يكن لهم شرف القتال في بدر رغبوا في الخروج، وقالوا: يا رسول الله أخرج بنا إلى أعدائنا، لا يرون أنا جبنّا عنهم وضعفنا... لوم يزل أصحاب هذا الرأي برسول الله صلى الله عليه وسلم حتى وافقهم على ما أرادوا، فدخل بيته فلبس درعه وأخذ سلاحه وظن الذين ألحوا على رسول الله صلى الله عليه وسلم بالخروج أنهم قد استكرهوه على ما لا يريد فندموا على ما كان منهم، ولما خرج عليهم قالوا: استكرهناك يا رسول الله، ولم يكن لنا ذلك، فإن شئت فاقعد، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ما ينبغي لنبي إذا لبس لأمته (أي درعه) أن يضعها حتى يقاتل (ابن هشام، ١٩٩٦م).

وتقوم الأمة الإسلامية في نهضتها الحضارية والعلمية على دعامات أساسية، قوامها الإيمان بالله تعالى، والتوكل عليه في كل أمور الدنيا والآخرة، وتنفيذ شرع الله في كل شؤون الحياة صغيرة وكبيرة، وقد لجأت الأمة الإسلامية عبر عصور التاريخ إلى تنشئة مجتمعاتها على حب الله ورسوله والإيمان بهما، وتطبيق شريعة الإسلام، فعمدت إلى تربية هذه المجتمعات تربية إيمانية واجتماعية ونفسية وخلقية...، لتضمن لها النجاح في الدنيا، والفلاح في الآخرة.

والفكر التربوي الإسلامي يعكس نظام الإسلام في تربية الإنسان بشكل متوازن ومتكامل، فكان منهجاً متوازناً بين الروح والجسد، ونظاماً اجتماعياً متكاملاً، يهدف إلى سعادة الفرد والمجتمع ومعالجة القضايا الاجتماعية المتطورة بصورة واقعية ومتوازنة (صبرة، ١٩٨٩م).

وتعود كلمة الديمقراطية من أكثر الكلمات السياسية سحراً وألفة وتواتراً في المجتمعات الإنسانية. وتعرف الديمقراطية في القواميس التقليدية بوصفها مفهوماً سياسياً يرمز إلى حكم الشعب لنفسه بنفسه، وهو المعنى الذي يعلنه ابراهام لنكولن (Abraham Lincoln) في تعريفه للديمقراطية بأنها: حكومة الشعب من قبل الشعب ومن أجل الشعب. فالديمقراطية في الأصل كلمة تشير إلى نظام تتخذ فيه القرارات السياسية بالأكثرية، وذلك دون احتقار لحقوق وآراء الأقلية السياسية، وفي ظل هذا التطور تؤكد الديمقراطية لمواطنيها إمكانية المشاركة مباشرة في اتخاذ القرار، وتلك هي الديمقراطية التي تسمى ديمقراطية مباشرة(وطفة، ٢٠٠٣م).

وقد غلب على مفهوم الديمقراطية في بداية نشأتها وتطبيقاتها الطابع السياسي كما ذكرنا آنفاً. وهي مأخوذة من اللفظ اليوناني (Demo kratia) بشقيه (Demos) بمعنى الشعب و(kratos) ويعني السيادة. وعليه، فإن الديمقراطية تعني سيادة الشعب، وبالتالي ليست لفرد واحد كما هو

الحال في الدكتاتورية، فهي شكل من أشكال الحكم تكون نتيجة تطورات عاشها الإنسان بعد أن ذاق مرارة الدكتاتورية والتسلط، وذلك في رحلة بحثه عن النظام الأفضل، ولهذا يتشكل في النظام الديمقراطي تلقائياً أغلبية تحكم وأقلية تعارض، كل ذلك عبر مؤسسات المجتمع المدني (العموش، ٢٠٠٣م).

ومفهوم الديمقراطية مفهوم بنائي لا ينفصل عن مضامينه السياسية وأبعاده الاجتماعية، وهو يشكل كياناً لا يقبل التجزئة إلا لاعتبارات تجريدية، وضمن هذا السياق التجريدي يمكننا أن نبحث في مفهوم الديمقراطية بوصفه مفهوماً مركباً تنتظم فيه كينونة من الممارسات والعلاقات والمبادئ الحرة التي يمكن أن تغرس في الإنسان قيم العدالة وحرية التفكير، وقيم النقد والحوار والعدالة، واحترام الآخر، وقبول مبدأ المشاركة، والمساواة، كما يشمل ذلك كل القيم التي تؤكد على نماء الإنسان وتطوره، وعلى مبدأ الشعور بالكرامة، والحريّة، والمشاركة، والتنمية الذاتية والإبداع. وبعد استعراض المفاهيم السابقة للديمقراطية، يقترح الباحثان التعريف الآتي: منظومة القيم الإنسانية التي تقوم على مبدأ الحريّة والتواصل والحق والقبول، والتي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانية بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود والحضور والابتكار والإبداع(القطاطشة، ٢٠٠٤م).

أما مفهوم الشورى يعني تبادل الرأي بين المتشاورين من أجل استخلاص الصواب من الرأي والأنجح من الحلول والسديد من القرارات، وهي من مبادئ الشريعة وأصل من أصول الحكم في الإسلام لتحقيق العدل، فقد حرص الإسلام على غرس مبدأ الشورى في الحياة السياسية وشؤون الحكم بغية وجود حالة من المراجعة المستمرة بين الحاكم والمحكوم، أي أن الشورى عبارة عن تشاور أهل الحل والعقد – النخبة – لاتخاذ القرار المناسب وتكييفه مع ما يرونه من تشريعات إسلامية حسب تصورهم للشريعة وأحكامها(بن حميد، ٢٠٠٦م).

### الفرق بين الشورى والديمقراطية

لكل من الشورى والديمقراطية نظام يمثل استقلالاً تاماً له أسسه ومبادؤه وآليات تنفيذه ويوجد بينهما مواطن اتفاق ومواطن اختلاف ولا يعني ذلك أن العلاقة بينهما توافق، أو تضاد، فالشورى صورة من صور المشاركة في الحكم تستمد جذورها من أصول الدين وجذوره، أما الديمقراطية فهي نظام سياسي اجتماعي غربي النشأة عرفه الغرب من الحقبة اليونانية وأدخل عليه تطوير عبر العصور، كما أنها تنظم العلاقة بين الفرد والمجتمع والدولة من منطلق مبدأ المساواة بين المواطنين ومنح حق المشاركة في وضع التشريعات وسن القوانين التي تنظم الحياة العامة وفق مبدأ أن الشعب مصدر السلطات، فالسلطة في النظام الديمقراطي هي للشعب بواسطة الشعب(خليقات، ١٩٩٦م).

بينما الشورى حق التشريع فيها لله وحده وليست

من وضع البشر ولا من ابتكارهم، بل هي وحي منزل من عند الله وعلى الرغم من وضوح ذلك وجلائه في عقيدة المسلم ومعايشته واقعاً وتطبيقاً إلا أن الشريعة نفسها أعطت للإنسان مساحة يجتهد فيها، وهي مساحة واسعة هي سلطة الاجتهاد في مجالين، الاجتهاد فيما لا نص فيه، والاجتهاد في فهم دلالة النص فيما تحتمل فيه تلك الدلالة والاجتهاد، كذلك له مساحة واسعة في سياسة الحكم وإدارة شؤون الناس واحترام الرأي العام، والرقابة العامة والقضاء، وكلها ميادين للاجتهاد، فكل ما أدى إلى الصلاح وحقق المصلحة فهو أمر مطلوب من غير حصر في نظام محدد، وفي الديمقراطية تجعل السلطة في التشريع والأمة أما في الممارسة والواقع فالسلطة للمجالس البرلمانية وقد تكون للحزب ذي الأغلبية، ومن الفروق أيضاً أن الشورى مأمور بها شرعاً، ومحكومة بالشرع ويربط بها صلاح الدين والدنيا معاً، فالصلاح الدنيوي له بُعد ديني يتمثل في المعيار الديني لهذا الصلاح، لكن الديمقراطية يقتصر نظرها في حدود صلاح دنيا الإنسان، وبالمقاييس الدنيوية بل المادية بجانب أن السلطة في الشورى مقيدة بعدم خروجها عن النصوص الشرعية، كما أن مجالها محصور فيما لا نص فيه أو في دلالة النص إذا كانت دلالة غير قطعية، وإذا وجد النص قطعي الدالة فإن مجال الشورى حينئذ يكون في الوسائل التنفيذية والتطبيقات في اللوائح والقرارات وما شابهها، وفي كل ذلك يجب أن تكون التشريعات متفقة مع مبادئ الشريعة، أما سلطات المجلس النيابي في الديمقراطية فيمكن القول أنها مطلقة وإن كانت مقيدة بالدستور لكن الدستور نفسه قابل للتغيير(بن حميد، ٢٠٠٦م).

وتعتبر الديمقراطية قيمة إنسانية شأنها شأن القيم الإنسانية الحية، التي لايمكن لأي شعب من الشعوب الادعاء باحتكارها، ويمكن لكل الشعوب الاستفادة منها مع مراعاة الخصوصية العقدية( الشميري، ٢٠٠٠م).

وقد نظر الإسلام إلى الديمقراطية نظرة سليمة حوارية، خاصة أن الإسلام جاء بالحرية والعدل والمساواة وطلب العلم والمعرفة، كما أن الإسلام يدعو إلى أسمى مبادئ الديمقراطية مثل: مبدأ الشورى، ومبدأ التمثيل الشعبي، ومبدأ الإجماع في التشريع، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتواصي بالحق والتواصي بالصبر(صالح، ١٩٩٢م).

ومما سبق يرى الباحثان أن الديمقراطية ليست عقيدة، وإنما هي أسلوب للحياة، كما أن المبادئ التي تتطلبها الديمقراطية لاتتناقض مع جوهر الإسلام، فقد جاء الإسلام بالحرية والعدالة والمساواة، لذا فالمجتمع الإسلامي يستطيع الاستفادة من الديمقراطية في كل المجالات ، ومنها التربية والتعليم، وذلك بما لايتعارض مع مبادئ وأصول الإسلام الراسخة.

وترتبط الديمقراطية بالتربية ارتباطاً وثيقاً، فلا يمكن أن توجد ديمقراطية من دون تربية، وبذلك ظهر ما يسمى بديمقراطية التّعليم، ولكي يسهم التّعليم في تحقيق مفهوم الديمقراطية لدى المتعلمين ينبغي أن يكون التّعليم ديمقراطياً، أي أن نتحول من التّعليم التسلطي

إلى التّعليم الديمقراطي (حسنين، ١٩٨٧م).

وتعد الديمقراطية من عوامل تقدم المجتمعات، بالإضافة إلى عامل التقدم العلمي والتكنولوجي، ويمكن القول بأن عامل التكنولوجيا يعتبر من عوامل التقدم العلمي، بمعنى أن المجتمعات الديمقراطية التي تحرص على تربية أبنائها وفق المبادئ الديمقراطية هي تلك التي تحظى بنصيب وافر من التقدم التكنولوجي، وتلك حقيقة واقعية في عصرنا الحاضر(علي، ٢٠٠٧م).

وديمقراطية التّعليم لا تعدو إلا أن تكون جانباً تطبيقياً للديمقراطية العامة، مثلها في ذلك مثل الديمقراطية السياسية والثقافية والاجتماعية، وقد كانت بداية الديمقراطية في الناحية السياسية فقط، ثم اتسع مفهومها لتشمل جميع مناحي الحياة، ومن أسرار نجاح المعلم في توجيه أنماط الاتجاهات الفكرية الإدارية التي يؤمن بها، ويطبقها تبعاً لمستوى وعيه لحاجات طلبته والمجتمع الذي يعيش فيه، وقدرته على التعامل مع المتغيرات المستجدة، داخل الصف وخارجه، فالديمقراطية ليست مقولة نطلقها أو قراراً يتخذ من أي شخص مهما كانت مسؤوليته، بل هي سلوك يجب أن يمارس لكي نصل إلى ما نصبو إليه في إيجاد الإنسان الصالح في المجتمع العربي، ومن باب أولى أن تطبق الديمقراطية من قبل المعلمين، لتساعد المتعلمين على حل المشكلات بأسلوب علمي، ومشاركة في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة والصلاحيات، واحترام الرأي والرأي الآخر، إذا طبق هذا فسنجد أنفسنا أمام أجيال واعية، وطاقات ابتكارية خلاّقة ومبدعة، تواكب التجديد والتطور في الدول الحديثة المتقدمة(الرشدان، ٢٠٠٤م).

كما أن دراسة الأداء الديمقراطي للمدرسة يشكل مقدمة ضرورية لتقصي مستوى الحياة الديمقراطية وطابعها في المجتمع بصورة عامة، وذلك انطلاقاً من أهمية العلاقات الوثيقة بين المدرسة والمجتمع، فالمجتمع يشكل الحاضن الأساسي للمدرسة، وهي بالتالي تمثل الصورة المستقبلية التي سيكون عليها هذا المجتمع في معارج نمائه وتطوره الداخلي( محجوب، ٢٠٠٦م).

إذ لم يعد دور المؤسسات التربوية في إطار المجتمع المعاصر تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة وتلقين هذه المعرفة فقط، بل أصبح هذا الدور معنياً بأداء مهمات جديدة تستجيب لحاجات متجددة، أبرزها بناء الخصائص الحضارية للإنسان الذي يمكنه أن يتجاوب مع طابع تطور الحياة على نحو يأخذ فيه الذكاء الاجتماعي أهمية متزايدة ومتنامية، وهذا يعني أن المهمة الأساسية للمؤسسات التربوية بصورة عامة تتمحور حول بناء الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يتجاوب مع معطيات الحضارة وقيمها المتجددة، وبهذا يمكن أن نقول أن الديمقراطية التربوية تقوم على أساسين هما:

١- احترام قيمة الفرد وذاتيته.

٢- قدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع(وطفة، ٢٠٠٣م).

وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتاح لهم الفرصة والحريّة في ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الإنساني.

## الدّراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدّراسات السابقة التي لها علاقة بالممارسات الديمقراطية، سواء أكانت بشكل عام، أم كانت تخص بعض مبادئ الديمقراطية، ويمكننا في هذا السياق استعراض بعض الدّراسات الأجنبية والعربية ذات الصلة بموضوع الدّراسة.

قام الداوود( ١٩٩٤م) بدراسة هدفت إلى معرفة مفهوم ديمقراطية التّعليم بوجه عام، ومعرفة واقع ممارسة ديمقراطية التّعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطّلبة، وتكون مجتمع الدّراسة من (٤٩١٠) طالباً وطالبة في السنة الثانية، وتكونت عينة الدّراسة من (٤٩٥) طالباً وطالبة في التخصصين: الأكاديمي والمهني، موزعين على كليات المجتمع الحكومية في الأردن، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة أن ممارسة ديمقراطية التّعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن بلغت درجة متوسطة بشكل كلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية، تعزى للجنس، أو التخصص، أو التفاعل بينهما.

كما أجرى أبو الهيجاء (١٩٩٥م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين، وكان عدد أفراد العينة للدراسة (٧٥٣) معلماً، وتوصلت الدّراسة إلى أن أكثر المبادئ الديمقراطية، ممارسة حسب وجهات نظر المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد هي التي تتعلق بتطبيق العدل والمساواة على الجميع دون تمييز، وأقلها ممارسة هي تلك التي تتعلق بتفويض المسؤولية والصلاحيات في إدارة الاجتماعات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو المبادئ الديمقراطية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية، تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وقد أوصى ابو الهيجاء بضرورة التعميم من قبل وزارة التربية والتّعليم على المدارس لتطبيق مبادئ الإدارة الديمقراطية، وذلك لتعميق النهج الديمقراطي وتأمين الأجواء الكاملة لراحة المعلمين النفسية والاجتماعية.

وقام سميث (Smith, 1995) بدراسة هدفت إلى الاجابة على السؤال الآتي: هل يعد الهدف الحقيقي للتعليم المدرسي أن يخرج مواطنين صالحين ومؤمنين بواجباتهم، وقادرين على العمل من أجل الديمقراطية؟ وقد أجابت دراسته على السؤال بالايجاب ولكن لابد من تقرير أن التّعليم الديمقراطي يتطلب تعديل المناهج المدرسية، بالإضافة إلى تعديل طرائق وضع هذه المناهج

موضع التنفيذ، والتقنينات التي تتفاعل بها المدارس مع المجتمعات المحلية المحيطة، وذلك من أجل بناء ثقافة مدرسية تعكس مبادئ الديمقراطية، وخلصت الدّراسة إلى أنه يجب أن تتضافر الجهود من أجل خلق جو من التفاعل والتعاون والعمل بروح الفريق الواحد في مجتمع تسوده الثقة والمحبة، ليكونوا قادرين على العمل لتطبيق مبادئ الديمقراطية ولخلق مجتمع ديمقراطي.

أما دراسة جونسون وبجارس (Johnson and Pajares, 1996) فهي تهدف إلى تطبيق مشروع (صنع القرار المشترك) في مدرسة ثانوية حكومية كبيرة لمدة ثلاث سنوات، وقد كشفت هذه الدّراسة التطبيقية أن عملية صنع القرارات على أساس مبدأ المشاركة تكون فعالة ومثمرة، كلما زادت ثقة المشاركين في هذه العملية بأنفسهم، وكلما توافرت المصادر اللازمة لصنع القرار، وكلما تمت هذه العملية في جو تسوده الديمقراطية وتحكمه قواعدها وإجراءاتها، وكلما تحققت الإنجازات بسرعة وإتقان، وكلما حظيت العملية بدعم مديري المدارس.

وأجرى (الحشيان، ٢٠٠٠م) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة المفرق، وتكونت عينة الدّراسة من (١٩٩) معلماً ومعلمة منهم (٩٤) ذكور و(١٠٥) إناث، وقد اعتمدت الدّراسة استبانة مكونة من (٤٩) فقرة كأداة رئيسة، وأظهرت نتائج الدّراسة أن مبدأ العدل والمساواة كأحد مبادئ الديمقراطية قد حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، فيما حصل مبدأ المشاركة على أدنى المتوسطات الحسابية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مديرية التربية (القصبة، البادية).

وأجرت (السوالمة، ٢٠٠٠م)، دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وبيان تصورات الطّلبة التي تختلف باختلاف الجنس، والمستوى الدّراسي والكلية، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع طلاب جامعة اليرموك للعام الدّراسي ١٩٩٩- ٢٠٠٠م، وقد اختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة ٠.٠٥ من كل كلية، وتوصلت الدّراسة إلى أن أكثر المجالات الديمقراطية ممارس حسب تصورات طلبة جامعة اليرموك هو مجال (العدل والمساواة بين الطّلبة) وأقلها ممارسة هو مجال أسلوب التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات طلبة جامعة اليرموك، للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس، تعزى إلى الجنس، إلا في مجال (العدل والمساواة)، ولصالح الإناث، أما متغيرات المستوى الدّراسي والكلية فلا تعزى لهما فروق ذات دلالة إحصائية.

وأجرى (المساعيد، ٢٠٠١م)، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء البادية الشمالية لمبادئ الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين، وبيان الفروق في وجهات نظر

المعلمين باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في لواء البادية الشمالية للعام الدّراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، والبالغ عددهم (٢١٧)، وقد تكونت عينة الدّراسة من جميع أفراد مجتمع الدّراسة. وقد قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على مجالات الدّراسة الخمسة، وقد توصلت الدّراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام لأداء أفراد عينة الدّراسة كاملة بشكل كلي كان بدرجة كبيرة، وأن أكثر المبادئ الديمقراطية ممارسة من قبل مديري المدارس حسب وجهات نظر المعلمين في المدارس الحكومية في لواء البادية الشمالية كانت المتعلقة بمجال (العدل والمساواة)، أما أقل المجالات ممارسة فكان مجال (المشاركة في اتخاذ القرار)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرات الطويلة (أكثر من سنتين).

وأجرى الحوري (٢٠٠٤م)، دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الدّراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في مديرية تربية لواء الكورة، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي الدّراسات الاجتماعية في لواء الكورة، والبالغ عددهم (٥٩) معلماً ومعلمة منهم (٢٦) معلماً و(٣٣) معلمة، وقد اعتمدت الدّراسة استبانة وبطاقة ملاحظة تضمنت (٣٣) فقرة موزعة على أربع مجالات، وقد أظهرت الدّراسة النتائج أن ممارسة معلمي الدّراسات الاجتماعية للمبادئ الديمقراطية كانت بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص وكان لصالح التاريخ، وأن اتجاهات معلمي الدّراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية نحو المبادئ الديمقراطية كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة.

وأجرى (العزة، ٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية، والخاصة في محافظة بيت لحم لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهتي نظر المديرين والمعلمين، و تكونت عينة الدّراسة من (٥١) مديراً ومديرة من مدارس محافظة بيت لحم الحكومية والخاصة و(١٣٧) معلماً ومعلمة من هذه المدارس تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدّراسة قام العزة بتطبيق الاستبانة المكونة من (٥٦) فقرة على مديري ومديرات مدارس بيت لحم، و توصلت الدّراسة إلى أن أكثر مبادئ الديمقراطية تطبيقاً كان مبدأ العمل كفريق، وأقلها جاء مجال تفويض المسؤوليات والصلاحيات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو الجهة المشرفة على المدرسة.

وأجرى (اليريمي، ٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية، وقد أجريت هذه الدّراسة على طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء، في المستويات

النهائية، وكذا جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون عملهم في الكلية للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الطّلبة بلغت (٥٢٢) طالباً وطالبة، في حين تم اعتماد مجتمع أعضاء هيئة التدريس ككل، نظراً لصغر حجمه، وللإجابة على أسئلة الدّراسة قام اليريمي بإعداد استبانة وتطبيقها على مجتمع الدّراسة، وقد خرجت الدّراسة بمجموعة من النتائج ومنها، أن الممارسة أخذت الطابع الإيجابي في قيمتي المساواة والعلاقات الإنسانية، بينما أخذت الطابع السلبي في قيمة المشاركة والحريّة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق باستجابات الطّلبة في قيمتي المساواة والحريّة، تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فيما يتعلق باستجابات أعضاء هيئة التدريس، تعزى لمتغير التخصص، والجنسية.

ويستخلص الباحثان من خلال استعراض الدّراسات السابقة ما يلي:

١- تنوعت المتغيرات المستقلة في الدّراسات السابقة ففي دراسة الداود (١٩٩٤م) كان الجنس فقط، وفي دراسة الحشيان (٢٠٠٠م) كان الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

٢- اتباع السلوك الإنساني الديمقراطي القائم على العدل والمساواة مع العاملين في المؤسسة يؤدي إلى إيجاد علاقات جيدة، ومناخ تنظيمي سليم، ويعطي نتائج إيجابية فعالة، كدراسة العزة (٢٠٠٤م).

٣- التطبيق العملي للتربية الديمقراطية ضرورة قصوى لكي يتعلم الطالب أصول الديمقراطية وقيمها، وعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة للطلبة في المعاملة والمساواة بينهم اليريمي (٢٠٠٦م).

٤- تفاوتت الدّراسات في المرحلة التّعليمية التي تناولتها، فهناك دراستان اهتمت بالمرحلة المدرسية دراسة الحشيان (٢٠٠٠م) واليريمي (٢٠٠٦م)، ودراسة تناولت التعليم العالي السوالمة (٢٠٠٠م).

وبعد استعراض الدّراسات السابقة والتي تمحورت حول ممارسة الديمقراطية بشكل عام جاءت هذه الدّراسة للكشف عن "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق" ومدى تحقيق هذه المبادئ المختلفة وهي مبدأ حرية التعبير عن الرأي، ومبدأ العدل، ومبدأ المشاركة، والعمل بروح الفريق الواحد، حيث جمعت هذه المبادئ في هذه الدّراسة، في الوقت الذي تناولتها أغلب الدّراسات السابقة كل مبدأ لوحده.

أما فيما يتعلق بالدّراسات التي تناولت ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمبادئ الديمقراطية في الغرفة الصفية، فلم يعثر الباحثان حتى تاريخ إعداد هذه الدّراسة على أي دراسة أجنبية أو عربية تناولت هذا الموضوع، إذ تعد الدّراسة الحالية هي الدّراسة الوحيدة التي ستتناول هذا الموضوع.

كما أنها اهتمت بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية، كونهم

الأولى والأجدر، لأنهم يتعاملون مع طلبة المرحلة الثانوية، الذين هم في أعلى السلم التّعليمي المدرسي، كما أنهم مقبلين على الدّراسة الجامعية أو الانطلاق نحو الحياة العملية، وبناء شخصيتهم القيادية ومقدرتهم على حل جميع المشاكل التي تعترضهم، وتشجيع المعلم على النمو المهني المستمر.

### مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في مديرية تربية قصبة المفرق".

حيث يعد الاهتمام بالديمقراطية في مجال التربية والتّعليم من الأمور التي تساعد على النهوض بالعملية التّعليمية، ومن خلال خبرة الباحثين في التدريس وجدا أن بعض معلمي التربية الإسلامية وغيرهم مازالوا يبتعدون عن استخدام الأساليب التي تحترم أراء الطلبة وتفتح النقاش معهم، وهذا فيه بعد عن مبادئ التربية الإسلامية التي تنادي بإعمال العقل والحث على التفكير العقلاني في جميع شؤون الحياة.

ولدى اطلاع الباحثان على الدّراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، تبين ندرة الكتابة حوله، وافتقار الدّراسات المحلية له في مجال التربية الإسلامية، رغم أن مبادئ الديمقراطية موجودة في ديننا الإسلامي الحنيف، منذ نشر الدعوة، وحتى الوقت الحاضر، من شورى وعدل ومساواة ضمن آيات وأحكام في القرآن الكريم، وممارسة الرسول صلى الله عليه وسلم لها عملياً.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدّراسة التي ستحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

**السؤال الأول**: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في مديرية التربية في قصبة المفرق من وجهة نظرهم؟

**السؤال الثاني**: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة؟

### أهمية الدّراسة

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها مما يلي:

١- التعرف على مدى تطبيق معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي، وبذا فهي تسهم في معرفة الواقع الذي يمارسه المعلمون من وجهة نظرهم باعتباره واقعاً مأمولاً.

٢- مساعدة المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية، أثناء قيامهم بمهامهم الإشرافية على المعلمين، بحيث يوجهونهم نحو الأخذ بمبادئ الديمقراطية في تدريس التربية الإسلامية.

٣- مساعدة الباحثين بأن يستفيدوا من نتائج هذه الدّراسة بإعطائهم التغذية الراجعة عن ماهية الديمقراطية، ومدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لها داخل الغرفة الصفية.

٤- تعد هذه الدّراسة على حد علم الباحثين - من الدّراسات القليلة في هذا المجال - وتأتي أهميتها، من ندرة الدّراسات السابقة في مجال التربية الإسلامية التي تعرضت لهذا الموضوع.

٥- ومن المؤمل أن تمهد هذه الدراسة لبحوث أخرى، تتناول دراسة درجة ممارسة المعلمين للمبادئ الديمقراطية كما يمارسونها فعلاً، من خلال الملاحظات الصفية المباشرة.

## محددات الدّراسة

تتحدد نتائج الدّراسة بعدد من العوامل، من أهمها:

١- تقتصر هذه الدراسة على عينة مقصودة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق لذا، فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة للمجتمع الأردني.

٢- استخدمت في هذه الدراسة أداة طورت خصيصاً لغايات هذه الدراسة. لذا، تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها، ومدى تعاون أفراد العينة في الاستجابة لها.

## تعريف المصطلحات

ستتضمن هذه الدّراسة المصطلحات الآتية، وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية:

١- درجة الممارسة: وهي الدرجة التي يقوم بها معلم التربية الإسلامية بممارسة المبادئ الديمقراطية في تدريس التربية الإسلامية، وتقاس بالدرجة التي يقوم معلم التربية الإسلامية بوضعها لنفسه على فقرات الاستبيان المخصص لذلك.

٢- معلمو التربية الإسلامية: وهم جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية الذين يدّرسون في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية قصبة المفرق.

٣- مبادئ الديمقراطية: يقصد بها العمل بروح الفريق، وحرية التعبير عن الرأي والاستماع إلى الرأي والرأي الآخر بلغة الحوار بعيداً عن العنف، واحترام المعارضة، واتخاذ القرارات بالأغلبية، وتطبيق العدل والمساواة، والقوانين والأنظمة، وتفويض المسؤولية والصلاحيات.

أما المبادئ التي ستتضمنها الأداة فهي:

أ ) مبادئ الديمقراطية العامة.

ب ) مبدأ حرية التعبير عن الرأي.

ج ) مبدأ العدل.

د ) مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد.

• التدريس: موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما: المرسل وهو المعلم، والمستقبل وهو

الطالب، من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، والتي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملاً(الزعبي، ٢٠٠٦).

• المرحلة الثانوية: وهي آخر صفين دراسيين في السلم التعليمي في الأردن، ويشتمل على الصفين: الأول الثانوي، والثاني الثانوي.

## المنهج والإجراءات

### مجتمع الدّراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتّعليم لقصبة المفرق، والذين يقومون بتدريس هذه المادة في الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، حيث يوجد في هذه المديرية (٣٤) مدرسة ثانوية، منها (١٥) مدرسة للذكور و(١٩) مدرسة للإناث، وقد بلغ عدد معلمي التربية الإسلامية في هذه المدارس (٤٩) معلماً ومعلمة(❖).

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدّراسة، فقد قامت الباحثة بأخذ جميع أفراد مجتمع الدّراسة كعينة للدراسة، أي أن هذه الدّراسة عبارة عن دراسة مسحية شملت جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية في مدارس مديرية التربية والتّعليم لقصبة المفرق.

### خصائص أفراد مجتمع الدّراسة

قام الباحثان باستخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدّراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية، ويوضح الجدولين رقمي (١، ٢) خصائص أفراد مجتمع الدّراسة.

#### ١- عدد سنوات الخبرة

**الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب متغير الخبرة.**

| سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ١- ٥ سنوات | ١٦ | ٣٢.٧٪ |
| ٦- ١٠ سنوات | ١٦ | ٣٢.٧٪ |
| ١١ سنة فأكثر | ١٧ | ٣٤.٦٪ |
| المجموع | ٤٩ | ١٠٠٪ |

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى توزيع متقارب لأفراد عينة الدّراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس، حيث شكّل الأفراد ممن تزيد عدد سنوات خبرتهم عن ١١ سنة النسبة الأعلى والبالغة (٣٤.٦٪)، في حين شكل الأفراد ممن تتراوح خبرتهم بين (٦- ١٠) سنوات (٣٢.٧٪) وكذلك الأمر بالنسبة للأفراد ضمن الفئة (١- ٥) سنوات.

#### ٢-المؤهل العلمي

استناداً إلى النتائج الواردة في الجدول رقم(٢).يتبين لنا أن أغلب مدرسي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في قصبة محافظة المفرق يحملون درجة البكالوريوس كحد

**الجدول رقم (٢). توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب متغير المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ٣٢ | ٦٥,٣٪ |
| دبلوم عالي | ٦ | ١٢,٢٪ |
| ماجستير فأعلى | ١١ | ٢٢,٥٪ |
| المجموع | ٤٩ | ١٠٠٪ |

أدنى، وذلك بنسبة بلغت (٦٥,٣٪)، ويلاحظ وجود نسبة لا بأس بها من حملة درجة الدبلوم العالي وحملة درجة الماجستير والدكتوراه، ويعود ذلك إلى تشجيع وزارة التربية والتّعليم للمدرسين على متابعة تعليمهم العالي، وذلك من خلال إيفادهم في بعثات دراسية على حساب الوزارة، كما يعود ذلك إلى التوسع في برامج الدّراسات العليا في مختلف الجامعات الحكومية والخاصة والتي تغطي أغلب محافظات المملكة، مما سهّل عملية التحاقهم بهذه البرامج.

### أداة الدّراسة

قام الباحثان بتطوير أداة للتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري، والدّراسات السابقة، والدّراسات المتعلقة بمجال الديمقراطية في التدريس الصفي بشكل عام، وفي تدريس التربية الإسلامية بشكل خاص، ومن خلال إجراء مقابلة مع عدد من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الثانوية، حيث وجه لهم الباحثان بعض الأسئلة المتعلقة بالمبادئ الديمقراطية التي تمارس في مدارسهم والتي لا تمارس فيها، وقد تكونت هذه الأداة من جزأين رئيسيين بالإضافة إلى صفحة الغلاف.

وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت للحكم على استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث كان هناك خمسة خيارات لكل فقرة وذلك كما يلي:

١- موافق بشدة، وأعطيت خمس درجات.
٢- موافق، وأعطيت أربع درجات.
٣- متردد، وأعطيت ثلاث درجات.
٤- معارض، وأعطيت درجتان.
٥- معارض بشدة، وأعطيت درجة واحدة.

**صدق الأداة**

قام الباحثان بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت وجامعة اليرموك، وبعض معلمي التربية الإسلامية وبلغ عددهم ١٥، وذلك بهدف الحكم على مدى انتماء الفقرة ومناسبتها للغرض الذي تقيسه ووضوح الصياغة اللغوية، حيث قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة من حيث حذف بعض الفقرات وإضافة بعضها الآخر، صورتها النهائية المحتوية على (٢٥) فقرة.

**ثبات الأداة**: للتأكد من ثبات أداة الدّراسة قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة معامل

الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات التي تضمنتها الاستبانة، والتي تشير بمجملها إلى ثبات أداة الدّراسة وإمكانية استخدامها لأغراض إجراء الدّراسة الميدانية.

**الجدول رقم (٣). معامل الثبات للمجالات التي تضمنتها الدّراسة.**

| المبدأ | عدد الفقرات | قيمة معامل الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| مبادئ الديمقراطية العامة | ١١ | ٠.٧٨ |
| مبدأ حرية التعبير عن الرأي | ٣ | ٠.٦١ |
| مبدأ العدل | ٦ | ٠.٦٧ |
| مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد | ٥ | ٠.٦٥ |

## إجراءات الدّراسة

يمكن تحديد الإجراءات التي قام بها الباحثان على النحو الآتي:

١- مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بممارسة الديمقراطية في العملية الديمقراطية.

٢- حديد أهداف الدراسة وأسئلتها.

٣- إعداد أداة الدراسة الخاصة بممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق لتضم أربعة مجالات هي: (مبادئ الديمقراطية العامة، مبدأ حرية التعبير عن الرأي، مبدأ العدل، مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد).

٤- عرض أداة الدّراسة على مجموعة من المحكمين وذوي الخبرة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ذلك.

٥- القيام بالإجراءات الفنية والرسمية التي تتيح للباحثين تطبيق أداة الدّراسة، وذلك من خلال مخاطبة الجهات الرسمية وأخذ الموافقة لتسهيل مهمة الباحثين بإجراء الدّراسة.

٦- القيام بحصر أفراد مجتمع الدّراسة.

٧- توزيع الاستبانات على أفراد مجتمع الدّراسة.

٨- جمع الاستبانات من أفراد مجتمع الدّراسة، وقد تم استرجاع (٤٩) استبانة بنسبة ١٠٠٪ من الاستبانات الموزعة، حيث كانت جميع هذه الاستبانات صالحة للتحليل الإحصائي، ومن ثم العمل على إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

٩- إدخال لاستجابات في الحاسوب على برنامج(SPSS) واستخراج النتائج وتفسيرها.

## متغيرات الدّراسة

١- اشتملت الدّراسة على المتغيرات التالية:

أ ) **المتغيرات المستقلة**

- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات:

(بكالوريوس، دبلوم عالٍ، ماجستير فأعلى)

- عدد سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات:

(١- ٥ سنوات، ٦- ١٠سنوات، ١١ سنة فأكثر)

**ب ) المتغيرات التابعة**

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية، حيث تضمنت هذه المبادئ أربعة مجالات رئيسة، هي: (مبادئ الديمقراطية العامة، مبدأ حرية التعبير عن الرأي، مبدأ العدل، مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد).

## التحليل الإحصائي

تمت معالجة بيانات الدّراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وذلك لحساب درجة ثبات أداة الدارسة، ومدى ملاءمتها لأغراض الدّراسة الميدانية.

٢- للإجابة عن السؤال الأول من الدّراسة قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة على حده، وللمجالات مجتمعه.

٣- وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

## نتائج الدّراسة ومنا قشتها

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في قصبة المفرق، كما تهدف إلى التعرف على أثر الخصائص الشخصية لأفراد مجتمع الدّراسة والمتمثلة بمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة على درجة ممارستهم لمبادئ الديمقراطية، وسيتم تناول نتائج هذه الدّراسة وفقاً لتسلسل الأسئلة التي انطلقت منها الدّراسة، وذلك كما يلي:

### أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

**"ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي في مديرية التربية في قصبة المفرق من وجهة نظرهم؟"**

قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية، وذلك لكل مجال من المجالات التي تناولتها الدّراسة، كما هي موضحة في الجداول (٥، ٤، ٦، ٧)، وللحكم على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي وفقاً للمتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على فقرات الاستبانة، تم تقسيم استجابات الأفراد إلى ثلاثة مستويات بعد استشارة المختصين في التحليل الإحصائي، هي:

١- درجة ممارسة مرتفعة، إذا تراوح المتوسط

الحسابي (بين ٣.٥- ٥).

٢- درجة ممارسة متوسطة، إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢.٥ - ٣.٤٩).

٣- درجة ممارسة منخفضة، إذا كان المتوسط الحسابي (٢.٤٩ – فما دون).

فيما يلي توضيح للنتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات الدّراسة:

**١- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية العامة**

يوضح الجدول رقم(٤) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي:

**الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.**

| الترتيب | رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٩ | أركز على ترسيخ القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين | ٤.٩٠ | ٠.٣١ | مرتفعة |
| ٢ | ٢ | اعلم المتعلمين احترام الوقت وحس استثماره | ٤.٧١ | ٠.٥٨ | مرتفعة |
| ٣ | ١ | أشجع المتعلمين على التجديد والإبداع | ٤.٦٣ | ٠.٧٠ | مرتفعة |
| ٤ | ١١ | أساعد المتعلمين في حل مشكلاتهم | ٤.٥٥ | ٠.٦٥ | مرتفعة |
| ٥ | ١٠ | أتعامل بفاعلية مع المتعلمين | ٤.٤٥ | ٠.٦٥ | مرتفعة |
| ٦ | ٦ | أعزز مفهوم الديمقراطية في نفوس المتعلمين | ٤.١٨ | ٠.٩٣ | مرتفعة |
| ٧ | ٨ | أبتعد عن ممارسة أساليب التسلط مع المتعلمين | ٤.٠٦ | ١.٣٣ | مرتفعة |
| ٨ | ٣ | اقمع طرح الافكار من قبل المتعلمين | ١.٩٠ | ٠.٩٦ | منخفضة |
| ٩ | ٤ | اتضايق عندما يطرح المتعلمون آراء تتعارض مع آرائي | ١.٨٨ | ٠.٨٨ | منخفضة |
| ١٠ | ٧ | أتجنب المساواة عند تعاملي مع المتعلمين دائماً | ١.٨٦ | ١.٢٦ | منخفضة |
| ١١ | ٥ | ابتعد عن مشاركة المتعلمين في حل مشكلاتهم | ١.٦٧ | ١.٠٧ | منخفضة |
| المتوسط | | | ٣.٥٣ | ٠.٣٤ | مرتفعة |

استناداً إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) يتبين لنا أن المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات التي تتعلق بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي بلغ (٣,٥٣)، مما يدل على أنهم يمارسون هذه المبادئ بدرجة مرتفعة، حيث يتقبل المعلمون آراء المتعلمين، ويميلون إلى المساواة فيما بينهم ويبتعدون عن التسلط، ويتعاملون مع الطّلبة بارتياح وبأسلوب يشجع على المشاركة والتجديد والإبداع.

ويرى الباحثان أن الدرجة المرتفعة لممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية العامة في التدريس الصفي، قد تعود بصورة أساسية إلى طبيعة مبادئ الديمقراطية العامة بشكل عام، حيث أن أغلب هذه المبادئ مستمدة من الشريعة الإسلامية وليست بالجديدة أو الغريبة على معلمي التربية الإسلامية، حيث أن معلمي التربية الإسلامية هم أكثر ارتباطاً بهذه المبادئ وبأصولها الدينية، وبالتالي فهم الأقدر على ممارسة مثل هذه المبادئ وتطبيقها في الواقع العملي.

أو قد يعود إلى اهتمام القيادات التربوية في الأردن، وتأكيدهم على أهمية التعامل الديمقراطي، وتقبل الإبداع، لما في ذلك من تأثير إيجابي في تحسين العملية التّعليمية التعلمية، وفي تحسين مستوى التحصيل الدّراسي للطلبة، وفي تأهيلهم وتنمية قدراتهم. وبالإضافة إلى ما تقدم يرى الباحثان أن شيوع تقبل الإبداع في التدريس الصفي لدى معلمي التربية الإسلامية وممارسة مثل هذه المبادئ في التعامل بين المعلم والمتعلم، يمكن أن يعزى إلى دور وسائل الإعلام المرئية والمقروءة والمسموعة في الترويج والتأكيد على تقبل الإبداع بشكل عام، وأهمية ممارستها ممارسة عملية في جميع المستويات بدءاً من الأسرة والمجتمع المحلي والمدرسة وانتهاءً بجميع المؤسسات الحكومية والخاصة، لما في ذلك من دور كبير في نهوض المجتمع المحلي ومؤسساته، مما ينعكس إيجابياً في طبيعة تفكير الأفراد وممارساتهم، كما أن ذلك يؤثر إيجابياً على حفز الأفراد على التجديد والتطوير والإبداع والابتكار، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة(الحشيان، ٢٠٠٠م)، والسوالمة(٢٠٠٠م)، والعزة (٢٠٠٤م).

### ٢- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي

يوضح الجدول رقم(٥) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي:

**الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.**

| الترتيب | رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٢ | أشجع المتعلمين على الاستقلال بآرائهم | ٤.١٤ | ٠.٨٧ | مرتفعة |
| ٢ | ١٣ | احترم آراء المتعلمين بتعديل خطتي الدّراسية وأسلوب تدريسي | ٤.٠٤ | ٠.٨٤ | مرتفعة |
| ٣ | ١٤ | احترامي لآراء المتعلمين داخل الغرفة الصفية يدفعني للاشمئزاز | ١.٩٠ | ٠.٨٤ | منخفضة |
| المتوسط | | | ٣.٣٦ | ٠.٥٨ | متوسطة |

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي بلغ (٣.٣٦)، حيث يمارس المعلمون هذا المبدأ بدرجة متوسطة من خلال تشجيع المتعلمين على الاستقلال بآرائهم واحترامها وتقبلها والتجاوب معها.

قد يعود أن الدرجة المتوسطة لممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفي إلى طبيعة مادة التربية الإسلامية وارتباطها بصورة أساسية بنصوص وأدلة شرعية لا يعرفها الكثير من الطّلبة، مما يجعل من عملية مشاركتهم وتعبيرهم عن آرائهم عملية محدودة بعض الشيء، أو إلى أن عدد الطّلبة في الغرفة الصفية عدد كبير بعض الشيء في أغلب المدارس الثانوية، مما قد يؤدي إلى وجود بعض الصعوبات وخروج الحصة الصفية عن سيطرة المعلم عند تطبيقه لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في الغرفة الصفية بدرجة كبيرة، إذ أن على المدرس أن يقوم بتغطية المادة التدريسية وإنهائها حسب الجدول الزمني المعد مسبقاً خصوصاً لطلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي)، حيث يؤدي مثل هذا الأمر إلى تقنين عملية تطبيق مبدأ حرية التعبير للحفاظ على وقت الحصة التدريسية، ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة الداود(١٩٩٤)، ودراسة الحوري (٢٠٠٤).

### ٣- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبدأ العدالة

يوضح الجدول رقم (٦) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية

الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ العدالة في التدريس الصفي:

**الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ العدل في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.**

| درجة الممارسة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | نص الفقرة | رقم الفقرة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| مرتفعة | ٠.٤٨ | ٤.٧٦ | أطبق الأنظمة والتّعليمات على المتعلمين دون تمييز. | ١٥ | ١ |
| مرتفعة | ٠.٥٢ | ٤.٦٥ | أتعامل مع المتعلمين باحترام ومودة. | ١٨ | ٢ |
| مرتفعة | ٠.٥٤ | ٤.٥٩ | أقيّم المتعلمين بموضوعية ونزاهة. | ٢٠ | ٣ |
| مرتفعة | ٠.٥٤ | ٤.٥١ | أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. | ١٧ | ٤ |
| متوسطة | ١.٣١ | ٢.٥٩ | استخدم أسلوب الترهيب أكثر من الترغيب عند مخالفة المتعلم الأنظمة والتّعليمات. | ١٦ | ٥ |
| منخفضة | ٠.٦٦ | ١.٦٧ | امتنع عن مساعدة بعض المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة. | ١٩ | ٦ |
| مرتفعة | ٠.٣٣ | ٣.٨٠ | المتوسط | | |

استناداً إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) يتبين لنا أن المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ العدالة في التدريس بلغ (٣.٨٠)، مما يدل على درجة ممارسة مرتفعة لهذا المبدأ، حيث يميل المعلمون إلى تطبيق الأنظمة والتّعليمات على جميع المتعلمين ومعاملتهم باحترام ومودة وتقييمهم بصورة موضوعية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، مما يحقق مبدأ العدالة في التدريس الصفي، قد يعود سبب الحصول على الممارسة المرتفعة بشكل أساسي إلى قيام المعلمون بتطبيق الأنظمة والتّعليمات دون تمييز أو تحيز بين الطّلبة، أو إلى شعور المعلمين بالفرح والسعادة عند تطبيقهم لمبادئ العدل والمساواة في التدريس الصفي، أو إلى مراعاة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للفروق الفردية بين المتعلمين في عملية التدريس الصفي، مما يجعل هناك فرصاً متساوية للمتعلمين من حيث الاهتمام والمتابعة والاستفادة من الحصة الصفية.

ويرى الباحثان أن مجيء مبدأ العدل في التدريس الصفي في الترتيب الأول من حيث الأهمية يمكن أن يعزى إلى عدة أسباب من أهمها طبيعة الخلفية الدّراسية

لأفراد عينة الدّراسة والمتمثلة بتخصص التربية الإسلامية، حيث أن مبدأ العدل بشكل عام والعدل في التدريس الصفي مستمد بصورة أساسية من مبادئ التربية الإسلامية، وعليه فإن معلمي التربية الإسلامية أقدر من غيرهم على تطبيق مثل هذا المبدأ استناداً إلى خبرتهم الأكاديمية، وإلى شعورهم بأهمية تحقيق العدل في التدريس الصفي باعتبار أن ذلك يؤدي إلى إرضاء الله سبحانه وتعالى بالدرجة الأولى، وإلى تحقيق أهداف العملية التّعليمية والتعلمية والتي تركز بمجملها على ضرورة تطبيق مبادئ العدل والمساواة في التدريس الصفي، وتوفير فرص التكافؤ في التعلم لجميع الطّلبة،

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة أبو الهيجاء(١٩٩٥)، ودراسة المساعيد (٢٠٠١) ودراسة الحشيان (٢٠٠٠).

**٤- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد**

يوضح الجدول رقم(٧) النتائج المتعلقة بالفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد في التدريس الصفي:

**الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد في التدريس الصفي مرتبة تنازلياً.**

| الترتيب | رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٤ | أهتم بتعزيز الروح المعنوية للمتعلمين داخل الغرفة الصفية | ٤.٧٣ | ٠.٤٤ | مرتفعة |
| ٢ | ٢١ | أفرحُ عندما يلعب المتعلم دوراً فعالاً في المجتمع | ٤.٦٧ | ٠.٥٢ | مرتفعة |
| ٣ | ٢٥ | أن تشكيل المجالس الصفية للنظر في قضايا المتعلمين أمر غير ضروري | ٢.٢٤ | ١.١١ | منخفضة |
| ٤ | ٢٢ | أتضايق عندما يشارك المتعلمون في صنع القرار داخل الغرفة الصفية | ١.٥٩ | ٠.٨٦ | منخفضة |
| ٥ | ٢٣ | أتضايق عندما أرى المتعلمين يعملون كفريق واحد | ١.٣٣ | ٠.٥٢ | منخفضة |
| | | الإجمالي | ٢.٩١ | ٠.٣٢ | متوسطة |

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) أن النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد في التدريس (٢.٩١) مما يدل على درجة ممارسة متوسطة لهذا المبدأ، وأن معلمي التربية الإسلامية يولون هذا الجانب أهمية كبيرة، حيث يعززون الروح المعنوية للمتعلمين ويشجعونهم على المشاركة الفعالة في المجتمع، بالإضافة إلى دعم مشاركتهم في عملية صنع القرار وتشجيع عمل المتعلمين كفريق واحد.

ويعود ذلك بصورة أساسية إلى عدم الاهتمام بتشكيل المجالس الصفية، وعدم تشكيل لجان متخصصة لمتابعة القضايا المختلفة المتعلقة في العملية التّعليمية والتعلمية، إذ أن أغلب هذه الأمور مناطة بمدير المدرسة ومساعده، ولا يشارك بها المعلمون بالدرجة المطلوبة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة المساعيد(٢٠٠٠م)، ودراسة الحوري (٢٠٠٤م)، ودراسة اليريمي(٢٠٠٦م).

وبشكل عام للمتوسطات الحسابية للمجالات الأربعة مجتمعة فقد بلغ المتوسط الحسابي(٣.٤٠) وبدرجة ممارسة متوسطة، ويعزى ذلك إلى سياسة دولة الأردن التي اتخذت الديمقراطية نهجا لسياستها على مستوى الدولة والمجتمع، لذا اتجه معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إلى ممارسة المبادئ الديمقراطية مع طلبتهم في المدرسة وداخل الغرفة الصفية ، كما أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تحث وبشكل مستمر على ممارسة المبادئ الديمقراطية داخل المدرسة بين المعلمين والمتعلمين من خلال صنع القرار وحرية الرأي والمشاركة والتعاون، كما أن التشريعات التربوية الأردنية تركز على ممارسة الديمقراطية مثل: قانون تطوير أداء المعلمين لعام ٢٠٠٧م، وقانون التربية رقم (٣) لسنة ١٩٩٥م، وفلسفة التطوير التربوي لسنة ١٩٨٧م.وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الداوود(١٩٩٤م)، واختلفت مع دراسة الحوري(٢٠٠٤م) التي بينت الارتفاع في الممارسة.

**ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني:**

**"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة؟"**

قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدراسة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدّراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الاختبار.

**الجدول رقم (٨). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مبادئ الديمقراطية العامة | بين المجموعات | ١,٥٣٥ | ٢ | ٧,٦٧٣ | | |
| | داخل المجموعات | ٥,٤٥٥ | ٤٦ | ٠,١١٩ | ٠,٠٦٥ | ٠,٩٣٧ |
| | الكلي | ٦,٩٩ | ٤٨ | | | |
| مبدأ حرية التعبير عن الرأي | بين المجموعات | ٤,٧٨٩ | ٢ | ٢,٣٩٥ | | |
| | داخل المجموعات | ١٥,٩١٦ | ٤٦ | ٠,٣٤٦ | ٠,٠٦٩ | ٠,٩٣٣ |
| | الكلي | ٢٠,٧٠٥ | ٤٨ | | | |
| مبدأ العدل | بين المجموعات | ٠,٢٥٣ | ٢ | ٠,١٢٦ | | |
| | داخل المجموعات | ٥,٠٩٥ | ٤٦ | ٠,١١١ | ١,١٤٠ | ٠,٣٢٩ |
| | الكلي | ٥٠,٣٤٨ | ٤٨ | | | |
| مبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد | بين المجموعات | ٠,٢٧٩ | ٢ | ٠,١٤٠ | | |
| | داخل المجموعات | ٤,٧٦١ | ٤٦ | ٠,١٠٣ | ١,٣٥٠ | ٠,٢٦٩ |
| | الكلي | ٥,٠٤٠ | ٤٨ | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، حيث تراوحت قيمة (F) بين (٠,٠٦٥ ـ ١,٣٥٠) وبمستوى دلالة إحصائية تراوحت بين (٠,٢٦٩ ـ ٠,٩٣٧)، مما يدل على أن المؤهل العلمي للفرد لا يؤثر تأثيراً جوهرياً في درجة ممارسته للديمقراطية في التدريس الصفي.

ويرى الباحثان أن مثل هذه النتيجة يمكن أن تعود إلى تأكيد وزارة التربية والتّعليم على أهمية الممارسات الديمقراطية في التدريس الصفي، وضرورة التأكيد على مبادئ العدل والمساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الطّلبة، أو إلى وجود بعض التقارب بين المؤهل العلمي لجميع أفراد عينة الدّراسة، حيث كان المؤهل العلمي لجميع الأفراد ضمن فئات البكالوريوس والدبلوم العالي والماجستير، ومثل هذه التخصصات قد تكون متقاربة بعض الشيء، في حين لم يوجد أي فرد من

حملة درجة الدبلوم أو الدكتوراه مما يقلل من إمكانية وجود فروق بين أفراد عينة الدّراسة، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة ابو الهيجاء (١٩٩٥م)، ودراسة المساعيد(٢٠٠٠م).

وقام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدراسة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدّراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، والجدول رقم(٩)يوضح النتائج المتعلقة بهذا الاختبار.

**الجدول رقم (٩). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية وفقاً عدد سنوات الخبرة.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مبادئ | بين المجموعات | ٧.٤٣٢ | ٢ | ٣,٧١٦ | | |
| الديمقراطية | داخل المجموعات | ٥.٣٩٦ | ٤٦ | ٠.١١٧ | ٠.٣١٧ | ٠.٧٣٠ |
| العامة | الكلي | ١٢.٨٢٨ | ٤٨ | | | |
| مبدأ حرية التعبير | بين المجموعات | ٠.٢٤٠ | ٢ | ٠.١٢٠ | | |
| عن الرأي | داخل المجموعات | ١٥.٧٢٤ | ٤٦ | ٠.٣٤٢ | ٠,٣٥١ | ٠.٧٠٦ |
| | الكلي | ١٥.٩٦٤ | ٤٨ | | | |
| مبدأ العدل | بين المجموعات | ٠.٢٦٧ | ٢ | ٠.١٣٣ | | |
| | داخل المجموعات | ٥.٠٨١ | ٤٦ | ٠,١١٠ | ١.٢٠٧ | ٠.٣٠٩ |
| | الكلي | ٥.٣٤٨ | ٤٨ | | | |
| مبدأ المشاركة | بين المجموعات | ٢.٧٧٩ | ٢ | ١,٣٩٠ | | |
| والعمل بروح | داخل المجموعات | ٥.٠١٢ | ٤٦ | ٠.١٠٩ | ٠.١٢٨ | ٠.٨٨١ |
| الفريق الواحد | الكلي | ٧.٧٩١ | ٤٨ | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، حيث تراوحت قيمة (F) بين (٠.١٢٨ ــ ١.٢٠٧) وبمستوى دلالة إحصائية تراوحت بين (٠.٣٠٩ ـ ٠.٨٨١) مما يدل على أن متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس لا يؤثر في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي.

ويمكن أن يتم تفسير عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ الديمقراطية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى اهتمام وزارة التربية والتّعليم المستمر بتأهيل المعلمين وتدريبهم، حيث يتم إلحاق جميع المعلمين الجدد بدورات تدريبية تهدف إلى إكسابهم الأساليب والمهارات الضرورية للقيام بعملية التدريس الصفي على الوجه الأمثل، مما يقلل من الفجوة المتوقعة بين المعلمين ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة وبين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة فيما يتعلق بطريقة التدريس ودرجة ممارستهم لمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي، والتي قد تنجم عن الفرق في عدد سنوات الخبرة.

كما قد يعود ذلك إلى ارتباط العديد من مبادئ الديمقراطية التي تناولتها الدّراسة بطبيعة التأهيل الأكاديمي للمعلم، حيث أن أغلب المبادئ التي تناولتها الدّراسة مستمدة من الشريعة الإسلامية، وقد درسها المعلمون أثناء مرحلة الدّراسة الجامعية، وأصبحوا على درجة مرتفعة من الإلمام بهذه المبادئ، مما يقلل من أثر متغير الخبرة كعامل محدد لدرجة ممارستهم لمثل هذه المبادئ. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة ابو الهيجاء(١٩٩٥م)، ودراسة السوالمة(٢٠٠٠م)، ودراسة العزة(٢٠٠٤م)، ودراسة اليريمي(٢٠٠٦م)، واختلفت مع دراسة المساعيد(٢٠٠٠م) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الخبرة الطويلة.

## توصيات الدّراسة

استناداً إلى نتائج الدّراسة ومناقشة النتائج، خلصت إلى التوصيات التالية:

**أولاً**: التركيز على أهمية التعلم الجماعي كفريق واحد، وذلك من خلال استخدام أساليب التدريس التي تعتمد على تقسيم الطّلبة إلى مجموعات، وذلك لزيادة تفاعل الطّلبة مع بعضهم بعضاً وتحسين مستوى العملية التّعليمية.

**ثانياً**: التأكيد على ارتباط المبادئ المختلفة للديمقراطية في التدريس الصفي مع قواعد الدين الإسلامي، وأن هذه المبادئ مستمدة من الإسلام وليست وليدة الحضارة الغربية.

**ثالثاً**: إلحاق المعلمين بدورات تدريبية تركز على هذه المبادئ، وعلى الأساليب التي تسهم في زيادة تطبيقها وترسيخها.

**رابعاً**: القيام بدراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

**ابن كثير، اسماعيل بن عمر**. *تفسير القرآن الكريم*. دمشق: دار ابن كثير.١٩٩٤م.

**ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن هشام**. *السيرة النبوية*. القاهرة: دار الحديث، ١٩٩٦م.

**أبو الهيجاء، عبد الرحمن**. المبادئ الإدارية الديمقراطية ومدى تطبيقها لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير.غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.

**أبو الهيجاء، عبد الرحمن**. *مبادئ الديمقراطية التربوية وتطبيقاتها في المدارس*، ط١ ،الأردن: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٤م.

**بن حميد، صالح بن عبد الله** . "الشورى والديمقراطية: سمات وفروق". *المجلة العربية*، ع٣٥٧ (نوفمبر٢٠٠٦م)، ٢٢- ٣٥ .

**حسنين، عبد المنعم**. "الديمقراطية والمنهج الدراسي". *مجلة التربية* . قطر، العدد(٤)، (١٩٨٧م)،٤٦- ٦٢.

**الحشيان، ارخيص حمدان**. تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق المبادئ الد يمقراطية في مدارس محافظة المفرق. رسالة ماجستير. غير منشورة، : جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م.

**الحوري، مدين نايف محمد** ، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية داخل الغرفة الصفية في مديرية تربية لواء الكورة. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٤م.

**الداود، سالم عبد الله السالم**. *ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن كما يراها الطلبة*". رسالة ماجستير. غير مشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

**الرشدان، عبدالله**. *الفكر التربوي الإسلامي*.عمان: دار وائل للنشر. ٢٠٠٤م.

**الزعبي، إبراهيم**. *طرق التدريس العامة مهارات واستراتيجيات*. المفرق: دار المسار، ٢٠٠٦م.

**السوالمة، وفاء طه محمد**. *تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها*. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م.

**صالح، حافظ**. *الديمقراطية وحكم الإسلام فيها*. بيروت، : دار النهضة الإسلامية، ١٩٩٢م.

**صبرة ،محمد بن علي**. "الفكر التربوي أمام التحديات". *مجلة التربية*. قطر .ع ٧(١٩٨٩م)، ٨٨- ١٠٢.

**العزة، شلبي محمود يونس** . *درجة تطبيق مبادئ الإدارة الديمقراطية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم من وجهتي نظرهم ونظر معلميهم*. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة القدس ، ٢٠٠٤م.

**علي، سعيد إسماعيل**. *أصول التربية الإسلامية*. عمان: دار المسيرة. ٢٠٠٧م.

**العموش، بسام** ، "موقف الإسلام من الديمقراطية". *مؤتة للبحوث والدراسات*. مجلد١٥. العدد (١)، (٢٠٠٣م). ٢١٦-٢٣٢.

**القطاطشة، محمد حمد**. "جدلية الشورى والديمقراطية دراسة في المفهوم". مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، مجلد٢٠، العدد(٢)، (٢٠٠٤م) ٢٦٩- ٣٠٤.

**محجوب، عباس**. *أصول الفكر التربوي الإسلامي*. اربد: دار عالم الكتب الحديثة، ٢٠٠٦م.

**المساعيد، مفضي عايد** . المبادئ الديمقراطية ومدى تطبيقها لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء البادية الشمالية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠١.

**وطفه، علي أسعد**. "الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة". *مجلة التربية*، قطر، العدد(١٤٦)، (٢٠٠٣)، ٨٢- ٩٥.

**اليريمي، يحيى محسن محمد عبد الله**. *مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية*. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة صنعاء، ٢٠٠٦م.

### ثانياً: المراجع الأجنبية

**Smith, Hilton**, *It's Education for Democracy, Educational - Horizons,* 1995 V. 73, No. 2.

**Johnson, M. and Pajares,** F., "When Shared Decision Making Work", version of a paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Sanfrancisco Journal*;1996 ,V. 33, N. 3, , p. 599-627.

# The Extent of Islamic Education Teachers Practicing of Democracy Principles in Classroom Instruction at the Secondary Stage in Mafraq District

*** Ibraheem Ahamed Al-Zo'bi; **Khadeejah Khairallah Al-Ethamat**

**Associate Professor of Islamic Education Curricula Al al-bait University ; **Islamic Education Teacher at the Secondary stage: Ministry of Education-Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 16/2/1429H.)

**Keywords** :(The Extent Practicing Democracy Principles, Secondary Stage, Islamic Education Teachers).

**Abstract.** This study aimed at knowing the extent of Islamic Education teachers' practicing of democracy principles in classroom instruction at the secondary stage in Mafraq District.

The population of the study consisted of all teachers of Islamic education at the secondary stage at Mafraq District of (49) male and female teachers. The study included testing the extent of Islamic Education teachers' practicing of democracy principles in four

A questionnaire was developed and checked for validity and reliability by a number of specialized jury. To check the reliability of the questionnaire, the researcher applied it on an experimental sample of (20) male and female teachers of Islamic education teachers at schools of Northern Badia Directorate of Education, for two consecutive times through a test and retest, within a (25) days. Consistency factor was calculated by using Cronbach Alpha, where the total degree of consistency factor was (0.84). SPSS program was used to analyze the results of the study (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program) to analyse the results of each item of the tool.The results were:

- The extent of Islamic Education teachers practicing democracy principles in classroom instruction is medial in general, and the principle of justice got the highest rate at the level of practice, while the principle of participation and team-work spirit got the lowest rate at the level of practice.
- The results of the study also showed no significant statistical indication for the extent of Islamic Education teachers practicing democracy principles in classroom instruction attributed to (years scientific qualification, and of experience).

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٥-١٢٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء النتاجات التعلمية المعاصرة ومحاورها المتوقع تعلمها وتعليمها

* عيد حسن الصبحيين ** عبد الرحيم محمد دعيس

*أستاذ مساعد- جامعة الحسين بن طلال ** أستاذ مساعد - وزارة التربية والتعليم الأردنية

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٦/١١هـ؛ قُبل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

**الكلمات المفتاحية:** الدراسات الاجتماعية، النتاجات التعلمية، محاور الدراسات الاجتماعية، معايير الدراسات الاجتماعية.

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن وذلك في ضوء النتاجات التعلمية المعاصرة ومحاورها المتوقع تعلمها وتعليمها، ولتحقيق هدفي الدراسة قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة والمراجع والمصادر الأولية والثانوية ذات الصلة بنتاجات الدراسات الاجتماعية ومحاورها الرئيسة، ومن ثم قاما بتطوير نتاجات بلغ عددها (٨٩) نتاجا تتعلق بستة محاور رئيسة، وقد تم التأكد من صدقها بعرضها على نخبة من المحكمين المتخصصين، حيث تم تعديلها في ضوء مقترحاتهم وتوجيهاتهم، وكان هذا بمثابة الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة قام الباحثان بتحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية (الدراسات الاجتماعية) للمرحلة الأساسية، وذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وتم رصد التحليل من خلال الجداول المبينة في الدراسة.

وبينت نتائج الدراسة تدني درجة مراعاة المحور الرابع (المحور الاقتصادي) والمحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) وغالبية النتاجات المتعلقة بها في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وجاء المحور الأول (ثقافة الأمة) والمحور الثاني (التاريخ والسياسة) والمحور الثالث (البيئة الطبيعية والبشرية) بمستوى متوسط. وعلى الرغم من ذلك فقد جاءت درجة توافر كثيراً من نتاجات تلك المحاور بمستويات متدنية في درجة مراعاتها في تلك الكتب، كما وأظهرت نتائج الدراسة أن

المحور الخامس (المحور الاجتماعي) والنتاجات المتعلقة به قد حقق مستوى مرتفعا في درجة مراعاته. وقد حقق أعلى درجة توافر مقارنة بالمحاور السابقة في هذه الكتب .

## المقدمة

تعتبر المناهج والكتب المدرسية أداة رئيسة من أدوات التربية في تحقيق أهدافها المنشودة، وهي أداة للتفاعل بين المعلم والمتعلم ولذلك تولي الأمم المتحضرة عملية تصميمها على أسس سليمة والإشراف على تنفيذها بكفاية وفاعلية، وعمليات تقويمها وتطويرها بمنهجية علمية، وتعتبر ذلك من الأولويات الوطنية التي تستحوذ جل اهتمامها (التل ولاملاؤه، ١٩٩٣، ص ٦٩٣).

والمناهج " خطة للتعلم والتعليم، تتضمن جميع الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية(المهارية) والاجتماعية، المخططة والمنظمة والمترابطة التي تقدم للمتعلمين لاكتسابها في المراحل التعليمية المتتالية "، ويؤدي تفاعل المتعلم مع المناهج إلى إعداده ليكون مواطنا صالحا متكامل الشخصية عقليا واجتماعيا ومهاريا وقيميا، ويتم تخطيطها وتصميمها وبناؤها وتقويمها وتطويرها على أسس دينية وقيمية وفلسفية ومعرفية ونفسية واجتماعية، حسب نتاجات معاصرة Standards لكل منهج من مناهج المواد الدراسية(أبو حلو، وآخرون، ٢٠٠٤، ص٦- ٨). وتشتمل المناهج على خبرات مخطط لها توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين في تحقيق الأهداف التعليمية والى أقصى ما تستطيعه قدراتهم(Neagley, and Evans, 1967,p.39).

وكثيراً ما يخلط المربون والمعلمون بين مفهوم المنهاج والكتاب المدرسي، فيعتقد البعض أن كلمة المنهاج تطلق على الكتب المدرسية، لذلك يجب الإشارة إلى أن المنهاج هو خطة للتعلم والتعليم والتي تسمى أحيانا وثيقة المنهاج أو الخطوط العريضة للمنهاج ويتم ترجمتها إلى كتب مدرسية وأدلة معلمين، فالكتاب المدرسي يعبر عن المنهاج نصاً وروحاً ودليل المعلم يعبر عن المنهاج والكتاب المدرسي نصاً وروحاً وتطبيقاً وتوجيهاً للمعلم، فالمنهاج المدرسي هو الأصل والكتاب المدرسي ودليل المعلم فرعان رئيسان ومترابطان لهذا الأصل (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٧- ٨).

وتشكل مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية جزءاً مهماً من المناهج المدرسية لما لها من أهمية في إكساب المتعلم معارف وقيم واتجاهات ومهارات تسهم في بناء المواطن الصالح بناءً متكاملًا جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً، ويرى شارلي انجل (Shirley, Engle) المشار إليه في (Laughlin,& Hartoonian,1995, p18) بان الدراسات الاجتماعية أجزاء من العلوم الاجتماعية كعلم الاقتصاد والجغرافية والتاريخ والسياسة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم

الأنثروبولوجي وغيرها من العلوم الاجتماعية وما يرتبط معها من العلوم الطبيعية والبشرية لتعزيز المدنية داخل البرنامج المدرسي، والهدف الرئيس منها مساعدة المتعلمين على تطوير قدراتهم وتكوين قرارات تناسب المجتمع الديمقراطي والثقافات المتعددة في عالم ذو اعتماد متبادل.

ولم تعد كتب الدراسات الاجتماعية مجرد معلومات منفصلة ومشتقة من مادتي التاريخ والجغرافية فحسب، بل هي وحدات اندماجية تكاملية مترابطة يتم اشتقاق محتواها الذي يتكون من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات وقيم واتجاهات ومهارات من فروع العلوم الاجتماعية كعلم التاريخ والجغرافية وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد وعلم النفس وعلم الانثروبولوجي وغير ذلك من العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم طبيعية وإنسانية (أبو حلو، ١٩٨٦، ص١٢٨)، وتؤدي مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها المدرسية دوراً مهماً في حياة أي مجتمع وتعمل بشكل متكامل ومترابط ومتداخل مع المناهج المدرسية الأخرى في بناء مواطن المستقبل الصالح والإنسان المواكب لروح العصر وتغيراته المتسارعة (السكران، ٢٠٠٠، ص٢٢- ٢٣).

وتقييم كتب الدراسات الاجتماعية وفق نتاجاتها التعلمية ومحاورها المتوقع اكتسابها هو احد المظاهر الرئيسة لتطوير العملية التربوية لتواكب روح العصر ومتغيراته، ويتم اشتقاقها وتطويرها بالرجوع إلى الأدب التربوي العالمي والمحلي وبالرجوع إلى المختصين في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتتضمن هذه النتاجات خبرات يتفاعل معها المتعلم، ويفترض في هذه الخبرات أن تتيح للمتعلم الفرصة لتنمية عقله وفكره وقدراته البحثية، وتكسبه المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المتعلقة بمحاور رئيسة للنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها، اكتساباً نظرياً وعملياً بحيث يفهم المتعلم ما اكتسبه ويوظفه في حياته والى أعلى مستوى ممكن وبأقصى ما تسمح به قدراته (National Council for the Social Studies,1998,pp4-10).

وتتعلق هذه النتاجات التعلمية بمحاور رئيسة، تتكامل في مضامينها وأهدافها ومصادرها الجوهرية وهي العلوم الاجتماعية، حيث أن لكل محور من هذه المحاور مضامين ومفاهيم وعلاقات مع غيره من المحاور الأخرى، وقد ترتبط النتاجات التي يتوقع من المتعلم اكتسابها في احد هذه المحاور ببعض أو بجميع النتاجات المتعلقة بالمحاور الأخرى للدراسات الاجتماعية.

ويفترض في هذه المحاور الرئيسة للنتاجات التعلمية أن تشكل إطاراً مرجعياً لتصميم مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها في المرحلة الأساسية، وأن تعمل كمرشد وموجه للقرارات المتعلقة بالمنهاج والكتب التي يتم تطويرها والخبرات التي يجب أن يتفاعل معها المتعلمون لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات والى أعلى مستوى ممكن وذلك من خلال تحديد توقعات أداء الطلبة في المجالات المعرفية

والمهارية والوجدانية .

والأسئلة التي تطرح نفسها الآن: أين مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية في الأردن من حركة التطوير المعاصرة للمناهج المدرسية وفق نتاجات ومحاور محددة ؟، وهل تتمثل هذه النتاجات ومحاورها في تلك الكتب المطورة حديثا ؟، والإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب أن تكون مبنية على أسس علمية، وهذا ما يسعى الباحثان إليه في هذه الدراسة، أي أنه لا بد من تقييم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء النتاجات التعلمية المتوقع اكتسابها، وذلك بإصدار حكم على درجة مراعاة هذه الكتب لنتاجاتها التعلمية التعليمية المعاصرة، وهذا التقييم يتطلب قياس درجة مراعاة تلك النتاجات بتحديدها رقمياً وذلك باستخدام منهجية تحليل محتوى تلك الكتب . وهذا ما ينسجم مع توجهات وزارة التربية والتعليم والتي يلاحظ من خلال تصريحات مسؤوليها ومحاولاتها الحثيثة لمواكبة الدول المتقدمة لتطوير التعليم والمناهج وفق نتاجات وفي ضوء معايير معاصرة كمعايير الاقتصاد المعرفي.

## مشكلة الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو: تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء المحاور والنتاجات التعلمية المعاصرة المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها .

## عناصر الدراسة

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن ؟

٢- ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها ؟

## أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

١- تلبي هذه الدراسة ضرورة التكيف مع التغيرات العلمية ومتطلبات روح العصر من خلال تقييم كتب الدراسات الاجتماعية وفق رؤية علمية معاصرة .

٢- تعزيز المعرفة السابقة حول المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المعاصرة المتعلقة بها التي يفترض أن تتضمنها كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية، ووضع هذه المعرفة في متناول من يحتاجها في الأردن وفي الوطن العربي.

٣- إن تطوير أداة لقياس درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لنتاجاتها التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها، يعتبر خدمة مباشرة

للباحثين والعاملين في إدارات المناهج، ولطلبة الدراسات العليا، وستسهم في فتح الطريق أمام دراسات مشابهة، وفي مراحل دراسية متعددة.

٤- سيكون تقييم كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء تلك النتاجات التعلمية المعاصرة المتوقع تعلمها وتعليمها مفيداً للقائمين على تخطيط وتصميم وبناء وتقويم وتطوير مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية.

## محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

١- المحاور والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب الدراسات الاجتماعية التي توصل إليها الباحثان وتم تضمينها في أداة الدراسة التي تم تقييم الكتب على أساس ما ورد فيها.

٢- تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م باستخدام منهجية تحليل المحتوى.

## التعريفات الإجرائية

**المرحلة الأساسية:** يقصد بها في هذه الدراسة الصفوف من الأول وحتى الخامس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية.

**كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن:** هي تلك الكتب الصادرة حديثاً وفق المناهج المطورة والمنفذة فعلياً في الميدان في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م. ويبلغ عددها عشرة كتب للصفوف من الأول الأساسي وحتى الخامس الأساسي.

**النتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب الدراسات الاجتماعية:** هي الخبرات التعليمية التعلمية المتوقع من المتعلم التفاعل معها لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات وبأعلى مستوى ممكن. تم صياغتها في جمل أو فقرات واضحة ومحددة، تتعلق كل فئة منها حول محور رئيس، طورها الباحثان من خلال رجوعهما للأدب التربوي المحلي والعالمي، حيث تم ترجمتها إلى أداة تحليل محكمة وتم من خلالها تحديد درجة مراعاة هذه النتاجات التعلمية ومحاورها في كتب الدراسات الاجتماعية موضوع الدراسة.

**تقييم كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء نتاجاتها التعلمية:** يقصد به قياس درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لنتاجاتها التعلمية الواردة في أداة هذه الدراسة. وتم هذا القياس باستخدام منهجية تحليل المحتوى.

## الأدب النظري والدراسات ذات الصلة

### أولاً: الأدب النظري

حقل الدراسات الاجتماعية كمناهج تعليمية منفصلة هو جديدا نسبيا، فهو لم يولد قبل القرن العشرين، لكن العلوم الاجتماعية موجودة قبل هذا التاريخ، حيث بدأت الأفكار حول تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية في بداية القرن العشرين لصعوبة تدريس العلوم الاجتماعية خلال سنوات المدرسة

ولظهور تغيرات اجتماعية وعالمية ساعدت على ظهور الدراسات الاجتماعية كالهجرة والحرب العالمية والتطور المتسارع في كثير من المجالات كالمجال العلمي والتكنولوجي والاقتصادي وغير ذلك من المجالات (Laughlin,& Hartoonian, 1995, pp8-9).

ويشير السكران (٢٠٠٠، ص ١٧- ١٨) إلى أن مصطلح الدراسات الاجتماعية قد تبلور منذ العام ١٩١٣ وأن استخدام هذا المفهوم (Social Studies) بدأ منذ العام ١٩٢٠ حيث قصد به الإلمام بموضوعات لها علاقة بالمجتمع وفهمه، صممت خصيصا للطلبة دون المرحلة الجامعية، وأشار إلى أن تقرير لجنة التربية الوطنية الأمريكية في العام ١٩١٨ له دور كبير في ظهور موضوعات خاصة بالدراسات الاجتماعية حيث بدأ مخططو المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية ببناء وحدات دراسية تكاملية تتناول النشاطات الإنسانية والعمليات الاجتماعية، وتتناول موضوعات كالتربية الوطنية والديمقراطية وتطور المواصلات ودراسة العائلة وغير ذلك من الموضوعات، وأخذت هذه الوحدات تحل محل المواد الدراسية المجزأة ومن هنا برز مفهوم الدراسات الاجتماعية.

ومن أهم التطورات التي حدثت على هذه المناهج هو ما حصل في العام (١٩٩٤) من إصدار المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية(NCSS) لمحاور ومعايير مناهج الدراسات الاجتماعية، والتي يطلق عليها توقعات التميز في الخبرات التي يجب أن يتفاعل معها المتعلمون لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات وبأعلى مستوى ممكن (Martorella,&Beal, 2002,pp8-11) .

وذكر ميشلس (Michaelis,1980) أن الدراسات الاجتماعية هي جزء من البرنامج المدرسي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية بهدف تنمية المواطنة المسؤولة، عن طريق تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات وطرائق التفكير والاتجاهات والقيم، فهي تتعامل مع الإنسان وعلاقته ببيئتيه الطبيعية والبشرية، ويشتق محتواها من العلوم الاجتماعية.

والدراسات الاجتماعية تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة وما فيها من ظواهر، ومحورها الإنسان حيث تتناوله بالبحث والدراسة ماضياً وحاضراً من حيث علاقاته بالأفراد والجماعات وبالبيئة المادية التي يعيش فيها، فهي تعمل على مساعدة المتعلمين على فهم أنفسهم وفهم الآخرين والتكيف معهم بما تزوده للمتعلمين من قيم ومثل عليا وميول واتجاهات واستعدادات، وهي من أهم المواد الدراسية **التي تعمل** على دمج الأفراد في الحياة الاجتماعية للجماعة بما تكسبه إياهم من قيم واتجاهات ومعارف ونظم مختلفة(مبارك، ١٩٩١، ص١٥٢).

وقد عرّفت اللجنة الإدارية للمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية في العام ١٩٩٢ الدراسات الاجتماعية بأنها دراسات تكاملية واندماجية مشتقة من ميادين العلوم الاجتماعية

كعلم الأنثروبولوجي والسياسة وعلم النفس وعلم الاجتماع والجغرافية والتاريخ والاقتصاد وما يرتبط بها من علوم طبيعية وإنسانية تقدم من خلال البرنامج المدرسي كمناهج منسقة ومنظمة، والهادفة إلى مساعدة المتعلمين ليكونوا مواطنين فاعلين (NCSS,1998,PP3-5).

ويعرف عبد المنعم وزملاؤه (٢٠٠٢، ص٣-١٢) الدراسات الاجتماعية بأنها علوم اجتماعية تمت صياغتها واختيارها بطريقة تحقق أهدافا تدريسية يتم اشتقاق محتواها من العلوم الاجتماعية، ومن خبرات الحياة اليومية للأسرة الإنسانية، وأشار إلى أن العلوم الاجتماعية تمثل ميادين المعرفة التي تتناول النشاط البشري في مجالات التاريخ والجغرافية والسياسة والاقتصاد والاجتماع والأنثروبولوجيا.

ويعرف نزال (٢٠٠٣، ص٢٣) الدراسات الاجتماعية بأنها علوم اجتماعية مبسطة ومعدلة لأغراض تعليمية، فهي جزء مستمد من العلوم الاجتماعية ذو صبغة تربوية تراعي حاجات وقدرات واتجاهات وميول المتعلم، ومصدرها الأساس هو العلوم الاجتماعية.

والعلوم الاجتماعية التي تشتق منها الدراسات الاجتماعية هي النتاج المعرفي لجهد الإنسان البشري تتناول جوانب حياة الإنسان في المجالات النفسية والاجتماعية والروحية والعقلية والاقتصادية والسياسية وهي تبحث في الإنسان وحياته ككائن اجتماعي، وتمثل مجموعة من المفاهيم والتعميمات والمعارف والأفكار والقوانين والنظريات حول المجتمعات والعلاقات الإنسانية والكائنات البشرية والأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وهي نتاج للجهد والبحث العلمي الذي ترتب عليه التوصل إلى السنن والقوانين التي تحكم تلك الجوانب، وتتضمن علوماً كعلم التاريخ والجغرافية والسياسة والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الانثروبولوجي (Gross,1969,pp3-18)، وهي تدرس المجتمعات والأفراد والثقافات والأنشطة الاجتماعية والبشرية في الحاضر والماضي وفي الزمان والمكان والتطور في العلاقات الإنسانية، فالعلوم الاجتماعية تتميز عن العلوم الطبيعية بتركيزها على الإنسان والمجتمعات والمؤسسات وعلاقته بالزمان والمكان (Gross, etal, 1978,pp77-78).

نستنتج مما سبق أن مناهج الدراسات الاجتماعية تتكون من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات وقوانين ونظريات مشتقة من العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم طبيعية وإنسانية معدة إعداداً تربوياً لتلاءم استعدادات وحاجات وقدرات المتعلمين، وحاجات المجتمع في تربية أبنائه تربيةً سليمةً تنمي فيهم روح المواطنة المسؤولة الصالحة، وأن ميدان الدراسات الاجتماعية هو المدارس ومراحلها، أما ميدان العلوم الاجتماعية فهو في الدراسات العليا المتخصصة في الجامعات والمعاهد

لمن أراد أن يتخصص في أي علم من هذه العلوم.

**أهداف الدراسات الاجتماعية**

يرى الباحثان أن الهدف الرئيس لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية بخاصة والمناهج المدرسية الأخرى بعامة وفي كل مجتمع هو إعداد المواطن الصالح، ولكن ما هي صفات هذا المواطن الصالح ؟، حيث إن نظرة كل مجتمع إلى المواطن الصالح تحددها فلسفته التربوية، وتختلف المجتمعات الإنسانية في ترجمة كتبها ومناهجها بعامة بما في ذلك كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية لتحقيق المواطنة الصالحة، وذلك لعدة أمور منها: فلسفة ذلك المجتمع، وقدرة مخططي ومصممي ومطوري تلك الكتب والمناهج في ترجمة هذه الفلسفة والأهداف إلى كتب مدرسية وتطبيقها على أرض الواقع، هذا بالإضافة لعوامل أخرى كالإمكانات المادية والاقتصادية اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

وقد قدّم لافلن وهارتونيان (Laughlin.&Hartoonian) الواردان في أبو حلو وزملاءه (٢٠٠٤، ص١٥- ١٦) قائمة بالأهداف التي تسعى الدراسات الاجتماعية لإكسابها للمتعلمين من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية وعلى النحو الآتي:

١- فهم الموروث الحضاري للمجتمع المحلي والعالمي وأهميته التاريخية ومعرفة التطور التاريخي لبلدهم، وفهم العلاقات بين الماضي والحاضر.

٢- معرفة مبادئ الديمقراطية وأركانها على مستوى الأفراد والحكومات، ومسؤولية المواطنين المتوارثة من الأجيال.

٣- استيعاب العلاقات بين حضارات العالم وحضارة الوطن.

٤- إدراك أهمية الحضارات الأخرى وكيفية الاستفادة منها في بناء حضارة الوطن .

٥- تنمية القدرة على التنبؤ بالمشكلات الناتجة عن التفاعل بين الناس والمجتمعات والأمم.

٦- الالتزام بمعالجة المشكلات الاجتماعية عن طريق المعرفة وخدمة المجتمع .

٧- إدراك وفهم التباين بين الناس القادمين من بيئات متعددة ومختلفة .

٨- معرفة أهمية التسلسل الزمني وفهم منظورات الوقت والجنس والطبقة .

٩- معرفة أن الجغرافية تؤثر وبشكل واضح في التفرد والتميز الثقافي .

١٠- فهم الجذور الأساسية لسلوك الأفراد والجماعات ونتائج ذلك اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا .

١١- إدراك مفهوم الثقافة ومعانيها عالميا ومحليا .

كما أورد أبو حلو وزملاؤه (٢٠٠٤، ص٢٩- ٣٠) قائمة بأهداف مناهج الدراسات الاجتماعية من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث الأساسي، بحيث يكون المتعلم في نهاية هذه المرحلة قادرا على:

١١- تكوين معرفة حول ذاته وأسرته وبيئته وحيه وجيرانه وقريته ومدينته ومنطقته وبلده .

١٢- فهم وممارسة العلاقات الايجابية مع أسرته ومدرسته وحيه وجيرانه ومحيطه .

١٣- تطوير مفهوم ايجابي لذاته وأسرته ومدرسته وحيه وجيرانه وقريته وبلده .

١٤- التعبير عن إدراكه لخصائص البيئة الاجتماعية .

١٥- فهم ادوار الأسرة والمجتمع وأهميتها وكيفية ممارستها ايجابيا .

١٦- وصف ما حوله من بيئة وأسرة ومدرسة بلغته الخاصة .

١٧- اكتساب وممارسة القيم والاتجاهات الايجابية نحو ذاته وأسرته وبيئته ومجتمعه .

١٨- معرفة الخصائص المتشابهة للأفراد والأسر والجماعات في البيئات المختلفة .

١٩- اكتساب مهارات كالملاحظة والإصغاء، ورسم مخططات بسيطة للأشياء التي يتعامل معها .

٢٠- الإحساس بالمكان والزمان وفهم مظاهرهما وأثرهما في حياة الأفراد والجماعات والثقافات .

٢١- احترام حقوق الإنسان ومهنته، وممارسة المساواة والعدل بين الناس .

٢٢- تقبل وفهم الفروق بين الأفراد والجماعات في البيئات والثقافات المختلفة .

٢٣- تقدير أهمية العلم والتعلم في حياة الأفراد والمجتمعات وتطوير حضاراتهم .

٢٤- تقدير أهمية البيئة ومصادرها والحفاظ عليها .

٢٥- استيعاب أهمية العمل والزراعة والصناعة والعمل الجماعي لتلبية حاجات الأفراد والجماعات.

٢٦- فهم الخرائط واللوحات البسيطة وقراءتها واستنتاج ما فيها من أفكار وتعميمات .

٢٧- معرفة فصول السنة وأثرها في حياة الناس وأعمالهم .

٢٨- معرفة أهمية التكنولوجيا والأدوات الحديثة في تطوير الإنتاج وإشباع حاجات الناس .

٢٩- إدراك العلاقة بين الظواهر الطبيعية والبشرية في منطقته وتحديد موقع بلده ومنطقته بالنسبة للمواقع الأخرى .

٣٠- معرفة أهم المواقع والمناطق في بلده من حيث موقعها وأنشطة سكانها واقتصادها ومساهمتها في تطوير المجتمع .

٣١- التعبير عن حبه لوطنه وشعبه وأمته وعقيدته وثقافته وممارسة سلوكيات تدل على ذلك.

٣٢- معرفة بعض مشكلات منطقته ومجتمعه، والتفكير في إيجاد الحلول لها واكتساب وممارسة مهارة المشاركة الاجتماعية.

**خصائص برنامج الدراسات الاجتماعية الفاعلة**

ذكر جاروليمك (Jarolimek,1977,pp.10-11) بعض الخصائص للبرنامج الفعال للدراسات الاجتماعية على النحو الآتي:

١- تستمد المادة الدراسية من مصادرها الرئيسة وهي العلوم الاجتماعية .

٢- اهتمامها بمختلف الثقافات البشرية الشرقية والغربية على حد سواء .

٣- استخدامها طرق تدريس متنوعة تتيح للمتعلمين المشاركة الفاعلة، كالمناقشة وحل المشكلات وتركيزها على تنمية التفكير كأحد أهداف الدراسات الاجتماعية .

٤- تركيزها على دراسات معمقة كحالات أو أمثلة، وتطبيق التعلم في مواقف جديدة في الحياة .

٥- استخدامها أساليب ومصادر متنوعة في تدريس القيم والمفاهيم .

٦- مناقشة الواقع الاجتماعي ومشكلاته والتوقعات في المستقبل، ومراعاة التطورات في ميادين العلوم والتكنولوجيا .

وأضاف أبو حلو وزملاؤه (٢٠٠٤، ص١٢-١٤) أن هناك العديد من الخصائص لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية إذا ما تم مراعاتها فإنها ستكون قادرة على تحقيق أهدافها، وتتمثل هذه الخصائص بالآتي:

١- يجب أن تكون المعرفة المتضمنة في الدراسات الاجتماعية هي الأكثر مصداقية وأهمية، بحيث تعمل هذه المعرفة على تمكين المتعلمين من استيعابها وتطبيقها وتنمية مهارات التفكير والاستقصاء واتخاذ القرارات، وتطبيق المعرفة في حياة المتعلمين وفي حل المشكلات وليس تقديم المعرفة فحسب .

٢- إثارتها لاهتمامات المتعلمين وتضمنها أنشطة متنوعة ينخرط فيها المتعلمون عمليا ونظريا .

٣- مراعاتها الفروق بين المتعلمين في القدرات والحاجات والميول والاتجاهات والمشكلات .

٤- احتوائها على محتوى غني بالمعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات لتعلم وتعليم الزمان والمكان والإنسان والعلاقات التي تربط ما بينها.

٥- تقديمها طريقة منظمة لدراسة الثقافة الوطنية والعالمية والمشكلات والأحداث الجارية .

٦- تركزها على مهارات البحث والقراءة وإعداد التقارير وتفسير البيانات وتصنيفها وتنظيم وتقويم مصادرها.

٧- تنمية مهارة قراءة الخرائط واللوحات والرسوم البيانية، وإكساب المتعلمين مهارات البحث التي يستخدمها علماء العلوم الاجتماعية في بناء المعرفة وتنظيمها واستخدامها.

٨- أن تعمل على إكساب المتعلمين معرفة بالقيم والاتجاهات كالقيم الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وبلورتها وممارستها .

٩- يتم التركيز فيها على مهارات المشاركة الاجتماعية وصنع القرارات وإصدار الأحكام القيمية القائمة على التمييز بين الرأي والحقيقة، وبين الموضوعية والتحيز.

١٠- تزويدها للمتعلمين بخبرات حول أساسيات طريقة الحياة وبفرص التكيف معها، ومساعدتهم في فهم وتقدير وتحمل المسؤوليات.

١١- تأكيدها على حقوق وكرامة الإنسان وواجباته وعلى مبادئ الديمقراطية والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، بدون تمييز قائم على اللون أو الجنس أو المعتقد أو المنطقة وأن تطور لدى المتعلمين فهما للناس الآخرين وثقافاتهم ومساهماتهم في الحضارة الإنسانية.

١٢- أن تعمل على توضيح أهمية العلم والتكنولوجيا في تقدم الشعوب، اقتصاديا وعسكريا وسياسيا واجتماعيا، وتعرفهم بما يترتب على ذلك من مشكلات للتكنولوجيا وبكيفية التغلب على هذه المشكلات، والمساهمة في حلها، وتمتعها بالمرونة والقابلية للتطور ومواكبة العصر.

١٣- مراعاتها للمعايير والمحاور العالمية التي تعمل على إكساب المتعلمين أعلى مستوى ممكن من الخبرات في المحاور الرئيسة لهذه المناهج.

**تقييم كتب الدراسات الاجتماعية باستخدام منهجية تحليل المحتوى**

يحرص القائمون على المناهج والكتب المدرسية على دراستها وتقييمها باستمرار، وذلك بهدف تطويرها أو تعديلها أو تحسينها، وكل ذلك باستخدام المنهجية العلمية. واحد مظاهر تقييم المناهج والكتب المدرسية وأدلة المعلمين هي عملية تحليل محتواها، فالتحليل هو أحد مظاهر التقييم وأداة مهمة من أدواته(أبو حلو، وزملاؤه، ٢٠٠٤، ص٩).

وعرّف حمدان (١٩٨٦، ص٤٥) التقييم بأنه تحديد قيمة الشيء أو أهميته، وتقييم المنهاج يتم فيه الحكم على أهليته بهدف تحسينه أو تطويره أو إلغاءه، وأشار إلى أن تحليل المنهاج هو " تفتيت مكونات المنهج من عناصر وعمليات وعوامل أساسية، لتقرير طبيعة وبناء وتسلسل هذه المكونات والعلاقات العضوية والمنطقية التي تربط فيما بينها " (حمدان، ١٩٨٦، ص٥٥).

وذكر مرعي والحيلة (٢٠٠١، ص٢٦٣) أن تقييم المنهاج هو " عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه، ومسيرة تنفيذه وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا "، وأضافا أن هناك العديد من أدوات تقييم المنهاج كتحليل المحتوى والملاحظة وقوائم الرصد والاختبارات والمؤتمرات والبحوث العلمية وغير ذلك من الأدوات (مرعي والحيلة، ٢٠٠١، ص٢٧٠-٢٧١).

وكان هولستي (Holsti,1969) قد عرف تحليل المحتوى بأنه أسلوب يستخدم للاستدلال بطريقة منظمة

وموضوعية على خصائص محددة للمحتوى، ويؤدي في النهاية إلى تزويد المحلل بالمعرفة والمعلومات التي يبحث عنها.

أما سكرايفن Scriven الوارد في أبي حلو (١٩٨٦، ص١٢٥) فقد عرّف تحليل المحتوى بأنه منهجية بحثية تستخدم في تقييم المناهج وفق معايير محددة كالصدق والموضوعية والدلالة والحداثة.

وذكر طعيمة (١٩٨٧، ص٦٢) أن تحليل المحتوى هو " أسلوب منظم يتصدى لكل مضمون المادة اللفظية وطريقة عرضها "، وهو أسلوب علمي للوصف الموضوعي والكمي المنظم يتناول شكل وظاهر المضمون.

ويرى عدس (١٩٩١، ص٦) أن تحليل المحتوى هو " أسلوب للوصف الموضوعي للمادة اللفظية (مادة الاتصال) " ودور الباحث هنا تصنيف المادة اللفظية وفق فئات محددة بغية تحديد خصائص كل فئة، واستخراج السمات العامة التي تتصف بها، وصولاً إلى التفسير الموضوعي والدقيق لمضمونها .

ويتصف أسلوب تحليل المحتوى بأنه أسلوب للوصف يتم فيه تحديد سمات الظاهرة كما هي عليه، وهو أسلوب موضوعي لا تتأثر نظرة الباحث للموضوع بالعوامل الذاتية، وهذا يستلزم أن تتصف أداة البحث بالصدق والثبات، وهو أسلوب منظم واضح الخطوات والفروض وتتحدد على أساسها فئات التحليل ووحداته وخطواته ونتائجه، وهو أسلوب كمي يقوم على أساس رصد تكرار الظاهرة المراد دراستها، وهو أسلوب علمي يدرس الظواهر ويضع القوانين ويفسرها ويكشف ما بينها من علاقات، معتمداً الموضوعية ومهتماً بوصف وتصنيف الظاهرة المدروسة، وهو أسلوب يهتم بدراسة مضمون وظاهر المادة وشكلها (المطلس، ١٩٩٨، ص١٦) .

**المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها للدراسات الاجتماعية**

حركة تطوير نتاجات تعلمية تعليمية للمواد الدراسية هي إحدى مظاهر تطوير العملية التربوية لمواكبة روح العصر ومتغيراته، ففي كثير من دول العالم تم اشتقاق وتحديد معايير خاصة لكل مادة دراسية بما في ذلك الدراسات الاجتماعية، بحيث يتم تخطيط وتصميم وبناء وتقييم وتطوير المناهج والكتب المدرسية على أساس هذه المعايير ومحاورها، وأن يكون ذلك مسايرا للتغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي والتوجهات المعاصرة كحركة معايير المناهج المدرسية، وأن يتبع في التطوير منهجية علمية يتم باستخدامها تقييم المناهج وتحديد نقاط قوتها وجوانب ضعفها، ومن ثم بناؤها في ضوء نتاجات تعلمية معاصرة تصلح للبيئة التي تطور المناهج لأبنائها(أبو حلو وزملاؤه، ٢٠٠٤، ص٣٢) .

وتوصل الباحثان إلى تطوير نتاجات يتوقع اكتسابها للدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن وفق ستة محاور رئيسة واجتهدا على أن تكون

هذه النتاجات ومحاورها ملائمة للبيئة الأردنية وقيمها ومثلها العليا ومواكبة للتطورات المعاصرة، والمحاور (Strands) الستة للنتاجات التعلمية (Learning Outcomes) التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية والتي تشتق نتاجاتها المعاصرة على أساس تلك المحاور هي:

١- محور ثقافة الأمة.
٢- محور التاريخ والسياسة.
٣- محور البيئة الطبيعية والبشرية.
٤- المحور الاقتصادي.
٥- المحور الاجتماعي.
٦- محور العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية.

تلك هي أبرز المحاور الرئيسة لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تتم على أساسها صياغة نتاجاتها التعلمية التعليمية المعاصرة المتوقع اكتسابها، وسيتم لاحقاً في هذه الدراسة توضيح وتفصيل لهذه المحاور والنتاجات المتعلقة بها لمناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن، والى الإجراءات التي تمت للتوصل إليها.

**ثانياً: الدراسات ذات الصلة**

تعتبر المناهج والكتب المدرسية حجر الزاوية في عملية التعلم والتعليم، وتشكل العمود الفقري الذي تعتمد عليه التربية الحديثة من أجل قيامها بتنشئة المتعلمين تنشئة شمولية، وإعدادهم ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، ومن هذا المنطلق فقد حرصت الأمم والهيئات والمنظمات المعنية والوزارات والباحثون والمتخصصون في مختلف دول العالم على إجراء البحوث والدراسات في مجال تقييم المناهج والكتب وتقويمها وتطويرها، بهدف الارتقاء بها إلى أعلى مستوى ممكن لمواكبة تطورات العصر، وإكساب المتعلمين مستويات متميزة من النتاجات المعرفية والقيمية والمهارية، ولم تكن كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية بمنأى عن هذا التوجه فكثيرة هي الدراسات والبحوث التي تناولت تقييمها وتقويمها وتطويرها محليا وعربيا ودولياً، لا سيما وأنها تتأثر بالتطورات والتغيرات والأحداث المتسارعة والمستمرة نظراً لطبيعتها المرتبطة بالإنسان وببيئتيه الطبيعية والبشرية.

فقد أنجز اليوت وناجل وودورد (Elliot, Nagel and Woodward,1985) دراسة قاموا من خلالها بتحليل عشرة كتب من كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من نتائج دراستهم أن هناك مشكلات رئيسة تعاني منها هذه الكتب، كعدم وجود ترابط وتتابع في محتواها مما يؤدي إلى ضعف في تطور المفاهيم والمهارات بالانتقال من صف إلى آخر، ومن النتائج المهمة التي توصلوا إليها هو تركيزها على دراسة الولايات المتحدة الأمريكية من الجوانب المتعددة وإهمالها المستوى العالمي والثقافات المتعددة.

وأجرى الخياط (١٩٨٨) دراسة كان الهدف

منها تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في الكويت، وذلك لتطويره وزيادة فاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة، ولتحقيق هدف الدراسة قام ببناء استبانة اشتملت على خمسة مجالات تناولت أهداف المنهاج واختياره وتنظيمه، واستخدام التقنيات التعليمية ومصادر التعلم، والنشاطات وأساليب التقويم ونتائج التعلم، ومن النتائج التي توصل إليها أن الأهداف العامة لمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لا تتفق كثيرا مع حاجات الطلاب وميولهم ومع روح العصر، وان المحتوى يركز على المعلومات ويهمل حاجات الطلاب والمجتمع، وان التقنيات التعليمية تتوفر بشكل متوسط.

وفي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية قام بروفي (Brophy,1992) بتقييم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية، من خلال استبانة محكمة تناولت المجالات الآتية: الأهداف والمحتوى وأسلوب عرضه والوسائل التعليمية والأنشطة والواجبات والتقويم، ومن ابرز ما كشفت عنه الدراسة ضرورة أن يكون منهاج الدراسات الاجتماعية مشتقا من العلوم الاجتماعية كافة، ولا يقتصر على مبحثي التاريخ والجغرافية فقط ،و يجب أن يكون من بين أهداف الدراسات الاجتماعية أهداف تتعلق بتنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد .

وقام دي ومونرو (De, &Munroe,1994) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تطوير مناهج الجغرافية ووضع معايير لها في جميع مراحل الدراسة، واشتملت المعايير على مهارات يجب على جميع الطلبة الحصول عليها ليكون في مقدورهم مواجهة تحديات العصر، والمحافظة على الدور القيادي لبلدهم، وأبرزت الدراسة بعض النقاط التي يجب الاهتمام بها كوجوب أن يكون النظام التعليمي متناسقا مع احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية وحاجات الإنتاج الوطني.

وهدفت دراسة الخريشة (١٩٩٤) إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسية في الأردن في ضوء قائمة معايير أعدها، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن تقديرات المعلمين والمشرفين للمجال الأول (إخراج الكتاب) كانت عالية، وكانت تقديرات المعلمين متوسطة للمجال الثاني (محتوى الكتاب)، ومرتفعة لفقرة ارتباط المحتوى بأهداف المنهاج.

وفي كوريا أجرى ايوه (Eoh,1994) دراسة هدفت إلى تقييم مشروع التربية الوطنية الديمقراطية، الذي أنشئ عن طريق مؤسسة التطوير التربوي الكوري، للتعرف إلى مواطن القوة والضعف في المشروع لتعديله أو تغييره، وقد أظهرت الدراسة أن المحتوى والتراكيب والمواد التي تم تطويرها تقوي وتعزز انتماء المتعلمين إلى وطنهم، وأوصى الباحث بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية من اجل ترسيخ الانتماء لدى المتعلمين .

وقام فيلد وهوج (Field & Hoge,1994) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى تطوير منهاج الجغرافية للصفوف الأساسية، من خلال إعداد (100) نشاط لهذه الصفوف، حيث تم ربط كل نشاط بمعايير محددة، وتم وضع هذه المعايير في مجموعات هي: العالم بمصطلحات مكانية، وأماكن ومناطق، والأنظمة الطبيعية، والأنظمة الإنسانية والبيئية، والمجتمع، حيث تم تطوير مناهج الجغرافية للصفوف الأساسية ضمن هذه المحاور.

وقامت العطيوي (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء الأساس الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة من خلال تحليل المحتوى أن عددا كبيرا من معايير الأساس الاجتماعي متوفرة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية موضوع الدراسة، وان النتائج التي أظهرتها الاستبانة التي طبقت على المعلمين والمعلمات إنهم على دراية كبيرة بالأساس الاجتماعي لهذه المناهج.

وأجرى الخشان (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأساسية الأولى في الأردن، من خلال معيار قام ببنائه وطبقه على كتاب الصف الرابع الأساسي لتقييمه، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية جميع مجالات المعيار بدرجة تقدير عالية باستثناء مجال المقدمة الذي جاء بدرجة متوسطة، وارتباط أهدافه بفلسفة التربية والتعليم في الأردن وتنوعها وتوازنها وتكاملها وصياغتها بشكل جيد يشجع الطلبة على التعلم الذاتي، وان المحتوى ينمي التفكير الناقد، وأساليب التقويم متنوعة ومثيرة للتفكير.

وهدفت الدراسة التي قام بها كل من كيندال وسكوتش ويونغ (Kendall, Schoch, Young,2000) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى اختيار معايير لمحتوى مثالي من اجل تطوير مناهج الجغرافية لجميع المراحل الدراسية في خمس ولايات أمريكية، وخلصت الدراسة إلى تحديد المعايير الجغرافية لمحتوى مناهج الجغرافية ولكل المراحل الدراسية، وأشارت الدراسة إلى أهم الموضوعات الجغرافية والتي تتعلق بتحديد المعرفة والمهارات المهمة التي يجب أن يتعلمها الطلبة في مادة الجغرافية، وخلصت الدراسة كذلك إلى إنتاج وثيقة أساسية تنظم المعرفة والمهارات الجغرافية ولكل المراحل الدراسية.

وفي دراسة ما كورماك (Mc Cormack,2001) التي هدفت إلى تطوير مناهج الجغرافية ضمن معايير مثلت دعوة لتغيير الممارسات الموجودة وطرق التدريس، حيث قامت بتطوير أنموذج ضمن المعايير المطلوبة لمناهج الجغرافية، ومن النتائج التي توصلت إليها تفوق المجموعة التي درست المناهج المطورة ضمن المعايير الجغرافية على المجموعة الضابطة.

وأجرت الجرف (٢٠٠٣) دراسة قامت من خلالها بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة بهدف معرفة مدى احتوائها على موضوعات عالمية، والصفوف التي تدرس فيها تلك الموضوعات، ونسبتها مقارنة بالموضوعات المحلية، واستخدمت من اجل ذلك أداة مكونة من قائمة

بالموضوعات العالمية التي يمكن تضمينها في تلك الكتب، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن كتب الدراسات الاجتماعية المقررة في المرحلة الثانوية تولي عناية كافية بالبعد العالمي، ومن أهم المحاور العالمية التي ركزت عليها تلك الكتب هي: التاريخ العالمي، والأنظمة العالمية والقيم العالمية والقضايا الدولية المعاصرة.

وأنجزت السميري (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم محتوى كتابي الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة للصفين الثاني والرابع الابتدائيين تحليلا يرتبط بالأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج وذلك من اجل الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في تطوير المناهج في إطار أسس العقيدة الإسلامية ومتطلبات المجتمع وحاجات الأفراد، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر المعايير تحققا كانت تأصيل الهوية الوطنية وتدعيم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وارتباط المحتوى بتاريخ المجتمع وأهدافه وقيمه ومشكلاته.

وفي دراسة العاصي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى بناء أنموذج لمناهج الجغرافية في المرحلة الثانوية استنادا إلى المعايير الجغرافية العالمية وذلك بتحليل محتوى تلك المناهج، وباستخدام أداة مكونة من المعايير العالمية الجغرافية الواجب توافرها في تلك المناهج، ومن ابرز نتائج دراستها تدني نسبة توافر كثير من المعايير والمحاور الجغرافية في هذه المناهج.

وهدفت دراسة بني عطا (٢٠٠٤) إلى تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية من خلال تحليل محتواها واستطلاع آراء المعلمين الذين يدرسونها، ومن أهم ما توصلت الدراسة إليه أن هناك تدنيا في مدى مراعاة كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني الثانوي الأدبي للمعايير العالمية للكتب المدرسية بدرجة عالية، وان تقديرات وآراء المعلمين لم تستطع تشخيص مدى مراعاة تلك الكتب للمعايير العالمية للكتب المدرسية ولم تتفق مع نتائج التحليل.

وقامت عليمات (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية، واقتراح نموذج لتطويرها في ضوء هذه المعايير، ومن النتائج التي توصلت إليها أن هناك تدنيا في مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية للمعايير العالمية للكتب المدرسية .

وفي دراسة للنوايسه (٢٠٠٧) التي قامت من خلالها بتقييم مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، باستخدام منهجية تحليل المحتوى في ضوء معايير معاصرة ضمنتها في أداة محكمة، ومن ابرز نتائج دراستها أن درجة مراعاة اغلب المعايير والنتاجات المتعلقة بها كانت بدرجة متدنية ومتوسطة، وبناء على هذه النتيجة طورت أنموذجا يراعي تلك المعايير والنتاجات المنبثقة عنها.

## خلاصة الدراسات السابقة

يستخلص الباحثان من خلال استعراضهما للدراسات السابقة ما يلي:

١- هناك العديد من الدراسات السابقة التي اقتصرت على تقييم أو تطوير أو تحليل منهاج أو كتاب لصف واحد أو صفين كدراسة الخريشة (١٩٩٤)، وهناك القليل من الدراسات السابقة التي اشتملت كافة الصفوف أو مراحل كاملة كدراسة النوايسه (٢٠٠٧)، التي تناولت مناهج التربية الوطنية للمرحلتين الأساسية والثانوية في

الأردن، ودراسة بروفي (Brophy,1992) التي تم فيها دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

٢- العديد من الدراسات السابقة المحلية والعربية كانت أدواتها تتضمن شروطاً تجب مراعاتها في محتوى ما تم تقييمه، ولم ترق تلك الشروط إلى مستوى المفهوم العلمي لمعايير مناهج الدراسات الاجتماعية، وأشارت بعض الدراسات كدراسة بني عطا (٢٠٠٤)، وعليمات (٢٠٠٤) إلى تقويم مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير عالمية، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول نتاجات أو معايير عالمية أو محاور معاصرة يقيم ويبنى المنهاج في ضوئها إلا بالذكر في بعضها، وهناك بعض الدراسات العربية التي تناولت مناهج أو كتب أجنبية للدراسات الاجتماعية تحليلا أو تقييما بهدف التعرف إلى ما يتضمنه محتواها من مفاهيم أو قيم أو أهداف أو أسلوب العرض المتبع فيها أو الفلسفة التي يستند إليها كدراسة الجرف (٢٠٠٣) والسميري (٢٠٠٣).

٣- باستثناء بعض الدراسات كدراسة ما كورماك (Mc Cormak,2001) والنوايسه (٢٠٠٧) والسميري (٢٠٠٣) فإن إصدار الحكم على المناهج والكتب المدرسية كان قائماً على آراء كل من المعلمين والمشرفين التربويين وأحياناً الطلبة، وذلك من خلال إجاباتهم على استبانات أعدها الباحثون، وليس باستخدام المنهجية العلمية لتحليل المحتوى.

تطرقت العديد من الدراسات المحلية والأجنبية التي تناولت تطوير أو تقييم مناهج أو كتب الدراسات الاجتماعية إلى معايير يتم التطوير أو التقييم في ضوئها كدراسة ما كورماك (Mc Cormak,2001) ودراسة فيلد وهوج (Field&Hoge,1994)، ودي ومونرو (De, &Munroe, 1994)، والعاصي (٢٠٠٤)، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول معايير ومحاور للدراسات الاجتماعية، حيث كان تركيزها على المعايير الجغرافية، وبذلك فان الدراسة الحالية تتميز عن سابقاتها بتقييمها لكتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية على أساس نتاجات ومحاور مطورة وشاملة للنتاجات التعلمية التعليمية المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب المرحلة الأساسية.

## منهجية الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وفيما يلي عرض لمجتمع الدراسة وعينتها وأداتها وإجراءاتها :

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه والمتمثل في كتب الدراسات الاجتماعية المطورة والمنفذة فعلياً في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، وتشمل جميع كتب التربية الاجتماعية والوطنية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الخامس الأساسي حيث بلغ عددها عشرة كتب.

## أداة الدراسة

هي النتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تم تطويرها وبلورتها وتحديدها والتأكد من صدقها وثباتها واستخدامها كأداة لتقييم و تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأساسية، وقد توصل الباحثان إلى تلك المحاور والنتاجات المتعلقة بها وذلك حسب الخطوات الآتية :

١- الرجوع إلى الأدب النظري والمراجع والمصادر الرئيسة والثانوية والدراسات السابقة والأدوات ذات الصلة المباشرة بالنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها للدراسات الاجتماعية، كتلك التي صدرت عن المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية (NCSS,١٩٩٤) وتلك التي صدرت في دول أخرى كاستراليا وكندا في نهاية القرن الماضي، وكذلك الرجوع إلى فلسفة التربية والتعليم في الأردن وما انبثق عنها من أهداف للتربية والتعليم وغير ذلك من المراجع والمصادر.

٢- إعداد قائمة بالنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية، موزعة على ستة محاور رئيسة، واعتمادها كأداة لتحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها.

٣- تم التأكد من صدقها بعرضها على فئة من المتخصصين الأكفياء في مناهج الدراسات الاجتماعية.

٤- تكونت الأداة في صورتها النهائية من ستة محاور لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية و(٨٩) نتاجاً تتوزع على تلك المحاور.

## إجراءات الدراسة

**للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو :**

ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن ؟.

تضمنت الإجابة عن هذا السؤال الخطوات السابقة التي وردت في خطوات إعداد أداة الدراسة، فكانت المحاور والنتاجات المتعلقة بها التي وردت في أداة هذه الدراسة في صورتها النهائية هي بمثابة الإجابة عن هذا السؤال .

**وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو:**

ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها ؟

لقد تم في هذه الدراسة تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، للكشف عن درجة مراعاتها للمحاور والنتاجات التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها المتعلقة بتلك المحاور، حيث اتبع الباحثان الخطوات الآتية :

١- تحديد كل من :

أ ) هدف التحليل: وهو قياس درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية (التربية الاجتماعية والوطنية) في المرحلة الأساسية في الأردن لنتاجاتها التعلمية المتوقع تعلمها وتعليمها .

ب ) مجتمع التحليل وهو كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن والمطورة حديثا، والتي تدرس في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م .

ج ) فئات التحليل وهي النتاجات التعلمية ومحاورها المتوقع تعلمها وتعليمها لكتب الدراسات الاجتماعية .

د ) وحدة التحليل وهي الكلمة والجملة والفقرة.

٢- تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة للمرحلة الأساسية في الأردن مرتين وفي فترة زمنية متباعدة قدرها ثلاثة أسابيع، وقام احد الزملاء من المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها بتحليل تلك الوثائق وبالإجراءات نفسها التي اتبعها الباحثان في عملية التحليل، وذلك بعد إعطائه فكرة عن الموضوع وكيفية التحليل، ولمعرفة ثبات التحليل تم

استخدام معادلة هولستي (*Holsti*) للثبات وهي:

معامل الثبات = (عدد مرات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)) X 100

ويبين الجدول الآتي معامل الثبات عبر الزمن وعبر الأشخاص.

**الجدول رقم (١) . معامل الثبات عبر الزمن وعبر الأشخاص .**

| الرقم | المحور | الثبات عبر الزمن | الثبات عبر الأشخاص |
|---|---|---|---|
| ١- | ثقافة الأمة . | .٨٩ | .٨٦ |
| ٢- | التاريخ والسياسة . | .٩١ | .٨٩ |
| ٣- | البيئة الطبيعية والبشرية. | .٩٣ | .٩٠ |
| ٤- | الاقتصادي . | .٩٢ | .٩١ |
| ٥- | الاجتماعي . | .٩١ | .٨٧ |
| ٦- | العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية. | .٩٥ | .٩٢ |
| | الثبات الكلي | ٩٢.٧ | ٩٠.٢ |

## المعالجة الإحصائية والتوصل إلى النتائج ومناقشتها

استخدم الباحثان بعد رجوعهما إلى المراجع المتخصصة الآتية (البلداوي، ١٩٩٧؛ أبو علام، ١٩٩٩؛ خيري، ١٩٩٩؛ عوده، والقاضي، ٢٠٠٢)، وبعض أساتذة الجامعات المتخصصين في هذا المجال الإجراءات الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني لتحديد النتائج ومناقشتها، وعلى النحو الآتي:

١- تم تحديد ثلاث فئات لدرجة توافر المحاور الستة لمناهج الدراسات الاجتماعية، وهي تتراوح ما بين (المستوى المرتفع، والمستوى المتوسط، والمستوى المتدني).

٢- تم حساب طول الفئة لدرجة توافر المحاور الستة لمناهج الدراسات الاجتماعية وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷ ٣

فكان مدى الفئة = (٣٣.٨٪ – ٥.٨٪) ÷ ٣ = ٩.٣٪

- حيث اعتبر المستوى الذي يقع ما بين (٥.٨٪ – ١٥.١٪) مستوى متدنيا.

- والمستوى الذي يقع ما بين ( ١٥.٢٪ – ٢٤.٥٪) مستوى متوسطا .
- واعتبر المستوى الذي يقع ما بين (٢٤.٦٪- ٣٣.٩٪) مستوى مرتفعا .

**وفيما يتعلق بدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحاور فقد تم**

- تحديد ثلاث فئات لدرجة توافر تلك النتاجات تراوحت ما بين (المرتفعة والمتوسطة والمتدنية ).
- حساب طول الفئة لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحاور وعددها (٨٩) نتاجا، وذلك بقسمة ناتج أعلى تكرار مطروح منه أدنى تكرار على عدد الفئات (حيث تم استثناء القيم المتطرفة) وعلى النحو الآتي :

$$\text{مدى الفئة} = \frac{\text{أعلى تكرار} - \text{أدنى تكرار}}{٣}$$

$$\text{فكان المدى لتوافر النتاجات} = \frac{٢٥ - ١}{٣} = ٨ \text{(تكرارات)}$$

- حيث تم اعتبار النتاجات التي تقع تكراراتها ما بين ( ١ – ٨ ) في مستوى متدن.
- واعتبرت النتاجات التي تقع تكراراتها مابين (٩ – ١٦) في مستوى متوسط.
- واعتبرت النتاجات التي تقع تكراراتها ما بين (١٧- ٢٤) في مستوى مرتفع.

## نتائج الدراسة

### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على ما يلي:

- ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن ؟.

توصل الباحثان من خلال رجوعهما لتلك المصادر والمراجع المشار إليها سابقا إلى تطوير نتاجات يتوقع تعلمها وتعليمها لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن وفق ستة محاور رئيسة، وفيما يلي تعريف بالمحاور(Strands) الستة للنتاجات التعلمية (Learning Outcomes) لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تشتق نتاجاتها المعاصرة على أساس تلك المحاور:

**المحور الأول: ثقافة الأمة**: تعرف الثقافة بأنها كل ما صنعته يد الإنسان وعقله، ودراستها تؤدي إلى تمكين المتعلم من اكتساب معرفة ومهارات وقيم حول مفهومها والخصائص العامة للثقافات المتعددة، وكيفية تأثير أنظمة المعتقدات والمثل الدينية والوطنية والسياسية في مكونات الثقافة، وكيف تتغير وتتطور باستمرار، وكيف تشكل هوية الأفراد والجماعات، والإنسان المثقف الواعي يدرك حقوقه وواجباته ويعمل على تحقيق المثل العليا للأمة، كالمشاركة الوطنية والمدنية في أنشطة المجتمع، والموازنة بين حقوقه وواجباته، والتفاعل مع مضامين هذا المحور يؤدي إلى إكساب المتعلمين خصائص المواطنة الصالحة، كالعقلانية والمشاركة الايجابية والديمقراطية والاختلاف الايجابي مع الآخرين وغير ذلك من الخصائص الايجابية .

ويعتبر هذا المحور جوهر الهدف الرئيس للدراسات الاجتماعية فهو يتناول المثل المدنية العليا وممارستها وطنيا وعالميا، ويتضمن هذا المحور ستة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

**المحور الثاني: التاريخ والسياسة**: يحتاج الإنسان إلى فهم جذوره التاريخية وتحديد مكانته في الأزمنة المختلفة، وإدراك كيفية قراءة الماضي وإعادة بنائه ليتمكن من تكوين منظور تاريخي، وفهم التطور التاريخي لبنى القوة والسلطة والحكومة ولوظائفها المتجددة في المجتمع والعالم يعتبر أمرا أساسيا لتطوير الكفايات الوطنية والإنسانية. وبمعنى آخر فان تفاعل المتعلمين مع مضامين هذا المحور يسهم في إكسابهم معرفة ومهارات وقيما واتجاهات تتناولها أسئلة مثل: من أنا؟ ماذا حصل في الماضي؟ ما علاقتي بالماضي؟ كيف تغير العالم وكيف سيتغير في المستقبل؟ كيف يتغير إحساسنا بالماضي؟ ما القوة؟ وما أشكالها؟ ومن الذي يمتلكها؟ وكيف يمكن أن تمتلك وتستخدم وتبرر؟ وما السلطة الشرعية؟ وكيف توجد الحكومات وتبنى وتستمر وتتغير؟ وكيف يحافظ على الحقوق، وحقوق الأقليات في إطار حكم الأغلبية؟، ويتضمن هذا المحور سبعة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

**المحور الثالث: البيئة الطبيعية والبشرية**: تمكن دراسة هذا المحور المتعلمين من تطوير منظوراتهم المكانية والجغرافية، المحلية والعالمية، وهو يسهم في إكساب المتعلمين معرفة ومهارات وقيم تتناولها أسئلة مثل: أين تقع الأشياء؟ ولماذا كانت مواقعها حيث هي؟ ماذا يقصد بالموقع والإقليم؟ وكيف تتغير أشكال الأرض؟ وما اثر هذا التغير على الإنسان؟ وما اثر الناس فيه؟ ما العلاقة بين البيئتين الطبيعية والبشرية؟، ويتضمن هذا المحور احد عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.

**المحور الرابع: الاقتصادي**: بما أن للناس حاجات متعددة قد تفوق الإمكانات والمصادر المتوفرة، فقد برزت أسئلة يحاول هذا المحور الإجابة عنها مثل: ما الذي يجب أن ينتج؟ كيف يمكن توزيع السلع والخدمات؟ ما أكثر عوامل الإنتاج وعناصره أهمية: هل هي الأرض، أم الناس، أم رأس المال أم الإدارة، أم العلم والتكنولوجيا، أم كلها مجتمعة، ولماذا؟، ويؤدي تفاعل المتعلمين مع هذا المحور إلى إكسابهم معرفة ومهارات وقيما واتجاهات حول مفاهيم متعددة كالإنتاج والتوزيع والاستهلاك والعوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابا فيها، ويتضمن هذا المحور ستة عشر نتاجا من نتاجات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية.

**المحور الخامس: الاجتماعي**: يتناول هذا المحور الأفراد والجماعات والمؤسسات وأثر وتأثر كل منها بالآخر. وتؤدي المؤسسات كالمدارس والمساجد والكنائس والأسر والحكومات وهيئاتها والمحاكم والأندية دورا شاملا في حياة الناس، ويصبح من الأهمية بمكان أن يتعلم المتعلمون كيف تتشكل وتضبط سلوكياتهم وتؤثر فيهم، وكيف تؤثر المؤسسات في الأفراد والجماعات والثقافة، وكيف تستمر وتتغير؟، وكيف يسهم المجتمع بمؤسساته في تشكيل شخصية الفرد وهويته؟، لذلك فان تفاعل المتعلمين مع مضامين هذا المحور يسهم في تزويدهم بالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات التي تطرحها أسئلة مثل: كيف يتعلم الناس؟ لماذا يسلك الناس هذه السلوكيات التي يمارسونها؟ كيف يلبي الناس حاجاتهم الأساسية المختلفة؟ كيف يتطور

الناس من مرحلة الطفولة إلى نهاية العمر؟ ما الذي يؤثر في كيفية تعلم الناس وتنميتهم وكيف ينمون؟ كيف تتغير هذه المؤسسات ولماذا؟ وما دور كل من الفرد والمجتمع في التغيير المؤسسي؟ وما دور هذه المؤسسات في المجتمع المحلي والمجتمعات الأخرى؟ وكيف تؤثر هذه المؤسسات في الفرد شخصيا؟. ويتضمن هذا المحور أربعة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية .

**المحور السادس: العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية**: إن التكنولوجيا والعلم الذي يدعمها شيء أساسي وضروري للعيش في هذا العصر، وتستدعي حقيقة العالم المستقل فهم الأهمية المتزايدة والمتباينة للتواصل العالمي، وإدراك الصراع بين الاهتمامات الوطنية والعالمية، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يكون في مقدورهم التعامل مع القضايا العالمية كالحفاظ على الصحة والبيئة وحقوق الإنسان والتنافس الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي، والاستقلال والصراعات العرقية والطائفية والتحالفات الدولية وغير ذلك من القضايا، ويؤدي تفاعل المتعلمين مع هذا المحور إلى إكسابهم معرفة ومهارات وقيما واتجاهات تتناولها أسئلة مثل: هل التكنولوجيا المعاصرة أفضل من القديمة، ولماذا؟، كيف أدت التكنولوجيا المعاصرة إلى تغيير اجتماعي واسع؟ كيف يمكن للمجتمعات أن تتكيف مع سياق التغير المتسارع؟ كيف يمكن تنظيم التكنولوجيا بحيث يستفيد منها اكبر عدد ممكن من الناس؟ كيف يمكن الحفاظ على ثوابت الأمة العقدية والقيمية السليمة في خضم هذا التغير؟، كيف تسهم العلوم والتكنولوجيا في التقارب بين الشعوب وإيجاد الحلول لكثير من القضايا العالمية؟. ويتضمن هذا المحور خمسة عشر نتاجا رئيسا من نتاجات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية .

تلك هي ابرز المحاور الرئيسة لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تم على أساسها صياغة نتاجاتها التعلمية التعليمية المعاصرة المتوقع اكتسابها للمرحلة الأساسية في الأردن، وهذه المحاور ونتاجاتها تتميز بأنها:

أ ) تتكامل في مضامينها وأهدافها، فكل محور من هذه المحاور تتوفر مضامينه ومفاهيمه وعلاقاته في أكثر من علم من العلوم الاجتماعية وكل محور منها له ارتباط مع كل أو بعض المحاور الأخرى.

ب ) الخبرات المتوقع من المتعلم التفاعل معها واكتساب أعلى مستوى ممكن من المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات في أي محور ونتاجاته قد ترتبط بكل الخبرات أو بعضها المرتبطة بالمحاور الأخرى، بمعنى أن هناك تداخلا وتشابكا وارتباطا وثيقا بين هذه المحاور ونتاجاتها ولا يوجد فواصل قاطعة بينها، وكل محور من هذه المحاور يشمل عددا من النتاجات المتعلقة به، حيث بلغ مجموع النتاجات ولكافة المحاور(٨٩) نتاجا.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على ما يلي:**

ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها ؟

كشفت عملية التحليل عن النتائج الموضحة في الجداول من (٢- ٧)، التي تبين التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بكل محور في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن .

**الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الأول (ثقافة الأمـة) في كتـب الدراسـات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.**

| | النتاجات المتعلقة بمحور ثقافة الأمة: | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ١- | يعتز بمعتقدات وثقافة أمته وتراثها ومفكريها . | ٢٧ | ٣.٢٪ |
| ٢- | يبين أهمية الوحدة الثقافية للأمة . | ١٠ | ١.٢٪ |
| ٣- | يدرك الأخطار الثقافية التي تتهدد الأمة بعامة وشبابها بخاصة . | ١ | ٠.١٪ |
| ٤- | يحدد العناصر الرئيسة التي تشكل الثقافة و أوجه التشابه والاختلاف الثقافي مع المجتمعات الأخرى. | ٧ | ٠.٨٪ |
| ٥- | يبدي الآراء والمقترحات حول قضايا ومشكلات مجتمعه. | ٧ | ٠.٨٪ |
| ٦- | يدرك أن التنوع العرقي والثقافي والسياسي والقيمي في إطار المجتمع يدعم الوحدة. | ١٤ | ١.٦٪ |
| ٧- | يصف كيف تعمل الجماعات والمجتمعات والثقافات المتعددة على تلبية حاجات أبنائها. | ٢٨ | ٣.٣٪ |
| ٨- | يدلل بأمثلة على كيفية الفهم المختلف بين الناس للمواقف والأحداث والخبرات العائد لثقافاتهم المختلفة. | ٢ | ٠.٢٪ |
| ٩- | يتتبع تطور ثقافات الأمم والأفراد عبر الأزمان والعوامل التي تؤدي لذلك. | ٩ | ١.٠٪ |
| ١٠- | يبدي اهتماما بالقضايا والأحداث العربية والعالمية. | ١١ | ١.٣٪ |
| ١١- | يثمن الممارسات الايجابية للحكومة والدولة وما يقابلها من ممارسات ايجابية من الأفراد في خدمة المجتمع. | ٢٤ | ٢.٩٪ |
| ١٢- | يدرك العلاقة الكبيرة بين ثقافة الإنسان ووعيه بالحقوق والواجبات تجاه وطنه وأفراد مجتمعه. | ٣ | ٠.٣٪ |
| ١٣- | يدرك أن الطرق التي تستخدم فيها اللغة والقصص والفنون الشعبية والموسيقى والعادات والتقاليد هي تعبير عن الثقافة | ٠ | ٠٪ |
| ١٤- | يدلل بأمثلة على التغير الثقافي الايجابي، والتأثر الايجابي أو السلبي بثقافات الأمم الأخرى . | ٢ | ٠.٢٪ |
| ١٥- | يدرك أن التطور التاريخي والحضاري لأي امة يرتبط بتقدم ثقافتها بالاستفادة من الثقافات الأخرى وتكنولوجيا العصر. | ٢ | ٠.٢٪ |
| ١٦- | يقترح السبل والوسائل التي تسهم في تحقيق الآمال والطموحات التي تسعى إلى تحقيقها الأمة . | ٢ | ٠.٢٪ |
| | المجمـــــــوع | ١٤٩ | ١٨٪ |

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أن المحور الأول (محور ثقافة الأمة) والنتاجات المتعلقة به جاء بمجموع تكرارات بلغت (١٤٩) تكرارا وبمستوى متوسط بلغ (١٨.٠٪). ورغم حصول هذا المحور على مستوى متوسط في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية إلا أن اغلب نتاجاته جاءت بمستويات متدنية باستثناء النتاجات الآتية وبدرجات متفاوتة: النتاج رقم (١) الذي حصل على مستوى مرتفع بلغ (٣.٢٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٧)، والنتاج رقم (٢) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٢٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٠)، والنتاج رقم (٦) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٦٪) بمجموع تكرارات بلغت (١٤)، والنتاج رقم (٧) الذي حصل على مستوى مرتفع بلغ (٣.٣٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٨)، والنتاج رقم (٩) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٠٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٩)، والنتاج رقم (١٠) الذي حصل على مستوى متوسط بلغ (١.٣٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١١)، والنتاج رقم (١١) الذي حصل على مستوى مرتفع بلغ (٢.٩٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٤)، أما باقي النتاجات فقد جاءت بمستويات متدنية في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية .

**الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الثاني (التاريخ والسياسة) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.**

| | النتاجات المتعلقة بمحور التاريخ والسياسة: | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ١٧- | يدرك المفاهيم المتعلقة بهذا المحور كمفاهيم الماضي والحاضر والمستقبل والتغير والاستمرارية والتطور التاريخي. | ٦ | ٠.٧٪ |
| ١٨- | يظهر الحس الوطني والتمسك بتاريخ وطنه وتراثه وحقوقه. | ١٢ | ١.٤٪ |
| ١٩- | يدرك أن المجتمع الإنساني ومؤسساته ومشكلاته يتسم بالتغير والتطور المستمرين . | ٠ | ٠ |
| ٢٠- | يستخدم المعرفة (حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات) المتعلقة بالتاريخ لفهمه وربطه بالأحداث الحاضرة والمستقبلية. | ٢ | ٠.٢٪ |

**تابع الجدول رقم (٣).**

| | النتاجات المتعلقة بمحور التاريخ والسياسة: | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| -٢١ | يفسر اختلاف الأفراد والمجموعات في فهمهم للأحداث والمواقف التاريخية نفسها وأسباب هذا الاختلاف. | ٠ | ٠ |
| -٢٢ | يبين اثر الأمن والسلام والاستقرار في ازدهار المجتمعات وتقدمها . | ١٠ | ٪١,٢ |
| -٢٣ | يستخدم المصادر المتعددة لدراسة الماضي والحاضر، والتنبؤ بالمستقبل، كالخرائط والوثائق والنصوص والصور والانترنت . | ٧ | ٪٠,٨ |
| -٢٤ | يدرك أن مقاومة الاستعمار والاحتلال والظلم هو حق من الحقوق المشروعة للأفراد والمجتمعات. | ٦ | ٪٠,٧ |
| -٢٥ | يقدر كل من كان لهم إسهامات في رفع شان الأمة منذ بداية تاريخها حتى يومنا هذا. | ١٠ | ٪١,٢ |
| -٢٦ | يتعرف إلى مفاهيم سياسية كالديمقراطية والعدل والمساواة والوحدة. | ١٦ | ٪١,٩ |
| -٢٧ | يتعرف إلى مفهوم الدولة وسلطاتها وتنظيماتها الإدارية . | ٢٢ | ٪٢,٦ |
| -٢٨ | يقدر دور الدولة والحكومة والسلطة في حفظ الأمن وتحقيق الحاجات . | ١٦ | ٪١,٦ |
| -٢٩ | يحلل أسباب الصراع بين الدول وما يقابله من أسباب السلام . | ٢ | ٪٠,٢ |
| -٣٠ | يدرك أن القوة والتقدم للدول ترتبط باحترام الإنسان وحقوقه . | ١٤ | ٪١,٦ |
| -٣١ | يبين اثر العلم والتكنولوجيا في الاتصال والتقدم والمعرفة وبالتالي تدعيم القوة والسلطة والدولة. | ٣ | ٪٠,٣ |
| -٣٢ | يؤمن أن تقدم وقوة وازدهار البلاد العربية لا يتحقق إلا بوحدتها . | ٥ | ٪٠,٦ |
| -٣٣ | يشعر بالأخطار الصهيونية والعالمية التي تتهدد الأمة العربية بعامة والأردن بخاصة . | ١ | ٪٠,١ |
| | المجمـــــوع | ١٣٢ | ٪١٥,٩ |

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن محور التاريخ والسياسة جاء بمجموع تكرارات بلغت (١٣٢) وبمستوى متوسط بلغ (١٥,٩).

وحصل النتاج رقم (٢٧) على أعلى درجة في هذا المحور وذلك بحصوله على مستوى مرتفع بلغ (٢,٦٪) وبمجموع تكرارات بلغت (٢٢)، وقد جاء النتاجان رقم (٢٦) و(٢٨) في المرتبة الثانية في محور التاريخ والسياسة وذلك بحصول كل منهما على مستوى متوسط بلغ (١,٦٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٦) لكل منهما، وحصل النتاج رقم (٣٠) على مستوى متوسط بلغ (١,٦٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٤)، وحصل النتاج رقم (١٨) على مستوى متوسط بلغ (١,٤٪) وبمجموع تكرارات بلغت(١٢)، وحصل النتاجان رقم(٢٢) و(٢٥) على مستوى متوسط بلغ (١,٢٪) وبمجموع تكرارات بلغت (١٠) لكل منهما، أما باقي النتاجات المتعلقة بهذا المحور فقد جاءت بنسب متدنية في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية .

**الجدول رقم (٤). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الثالث (البيئة الطبيعية والبشرية) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.**

| | النتاجات المتعلقة بمحور البيئة الطبيعية والبشرية: | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٣٤- | يتعرف مظاهر وخصائص الأماكن والبيئات والتباين بينها بسبب الموقع والارتفاع والانخفاض كالجبال والسواحل والجزر. | ١٨ | ٢,١٪ |
| ٣٥- | يحصل على المعرفة من مصادرها المتعددة كالأطلس والخرائط والجداول الإحصائية والرسومات البيانية والصور الجوية والفضائية والفيديو والحاسوب. | ٣٢ | ٣,٨٪ |
| ٣٦- | يمتلك مهارة تفسير البيانات والرسومات وقراءة الخرائط بكافة أنواعها . | ١٥ | ١,٨٪ |
| ٣٧- | يستخدم الخرائط الذهنية للمواقع الطبيعية والبشرية ومعرفة الجهات والأحجام. | ٧ | ٠,٨٪ |
| ٣٨- | يلم بأثر وتأثير البيئتين الطبيعية والبشرية على بعضهما، وتأثرهما بأيام العام وفصوله . | ١٢ | ١,٤٪ |
| ٣٩- | يصف كيف تختلف أفكار وثقافات وحاجات وشخصيات الناس باختلاف أماكنهم وبيئاتهم. | ١٠ | ١,٢٪ |
| ٤٠- | يقيم الآثار البيئة والاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن التغيرات البيئية وتغيير الإنسان للبيئة الطبيعية لتوائم حاجاته. | ٣ | ٠,٣٪ |
| ٤١- | يوضح كيف تؤثر العوامل الطبيعية والبيئية في توزيع البشر على المواقع المتعددة . | ٩ | ١,٠٪ |

تابع الجدول رقم (٤).

| | النتاجات المتعلقة بمحور البيئة الطبيعية والبشرية: | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٤٢- | يدلل بأمثلة ايجابية وأخرى سلبية على استغلال الإنسان للبيئة الطبيعية والحفاظ عليها. | ٩ | ١.٠٪ |
| ٤٣- | يبدي اهتماما ببيئته الطبيعية والحفاظ عليها. | ٧ | ٠.٨٪ |
| ٤٤- | يتعرف إلى المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بهذا المحور كالهجرة والانتشار والأقاليم والمناخ ومظاهر سطح الأرض. | ٢٠ | ٢.٤٪ |
| | المجمـــــوع | ١٤٢ | ١٧.١٪ |

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) أن المحور الثالث (محور البيئة الطبيعية والبشرية) والنتاجات المتعلقة به قد حصل على مجموع تكرارات بلغت (١٤٢) وبمستوى متوسط بلغ (١٧.١٪)، وان اغلب نتاجاته قد تم مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية بدرجات تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة باستثناء النتاج رقم (٣٧) والنتاج رقم (٤٣) اللذان حصلا على مستوى متدن في درجة مراعاتهما في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن وذلك بحصول كل منهما على مجموع تكرارات بلغ (٧) لكل منها وبمستوى متدن بلغ (٠.٨٪) لكل منهما، والنتاج رقم (٤٠) الذي احتل المرتبة الأخيرة في هذا المحور في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية وذلك بحصوله على مجموع تكرارات بلغ (٣) وبمستوى متدن بلغ (٠.٣٪).

الجدول رقم (٥). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الرابع (المحور الاقتصادي) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.

| | النتاجات المتعلقة بالمحور الاقتصادي: | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٤٥- | يتعرف إلى مفاهيم اقتصادية رئيسة كالموارد والإنتاج والاستهلاك والعرض والطلب والحاجات والأسعار والتوزيع والاعتماد المتبادل، والاستيراد والتصدير والتجارة الداخلية والخارجية. | ١٣ | ١.٥٪ |

**تابع الجدول رقم (٥).**

| | النتاجات المتعلقة بالمحور الاقتصادي: | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٤٦- | يقترح حلولا وبدائل في الموازنة بين الاحتياجات والإمكانات، في استخدام المصادر المتاحة والنادرة. | ٩ | ١.٠٪ |
| ٤٧- | يوضح كيف تؤثر الموارد في توزيع الناس وحركتهم . | ٩ | ١.٠٪ |
| ٤٨- | يبين أهمية الاعتماد المتبادل بين الأفراد والمؤسسات والدول في تحقيق الحاجات. | ٧ | ٠.٨٪ |
| ٤٩- | يعي مخاطر الاعتماد الخارجي في تلبية الحاجات وبخاصة الأساسية منها . | ٢ | ٠.٢٪ |
| ٥٠- | يقدر كل من لهم إسهامات في الإنتاج الوطني من أفراد ومؤسسات وجماعات. | ٢ | ٠.٢٪ |
| ٥١- | يدرك أهمية التعاون والتكامل الاقتصادي العربي. | ٤ | ٠.٤٪ |
| ٥٢- | يتعرف إلى القطاعات الاقتصادية وأهميتها كالزراعة والتعدين والصناعة والسياحة. | ٩ | ١.٠٪ |
| ٥٣- | يدرك أن للمال أهمية في حياة الناس كوسيلة لا غاية بحد ذاته . | ٧ | ٠.٨٪ |
| ٥٤- | يقدر أهمية العمل والمهن بكافة أشكالها، وينبذ كافة أنواع الترهل الوظيفي غير المنتج. | ٤ | ٠.٤٪ |
| ٥٥- | يتعرف إلى توجهات الدولة والعالم نحو الانفتاح الاقتصادي والعولمة. | ٣ | ٠.٣٪ |
| ٥٦- | يفسر كيف يؤثر العلم والتكنولوجيا في الاقتصاد الوطني . | ٤ | ٠.٤٪ |
| ٥٧- | يبين اثر بعض العوامل في الإنتاج كالموارد والحوافز والتقاليد والأعراف الاجتماعية ورأس المال. | ٢ | ٠.٢٪ |
| ٥٨- | يحلل أسباب المشكلات الاقتصادية التي تواجه امتنا كضعف الإنتاج والنوعية وعدم توفر الأسواق واقتراح الحلول الناجعة لها. | ١ | ٠.١٪ |
| ٥٩- | يلم بالوضع الاقتصادي المحلي والعربي مقارنة مع اقتصاديات الدول الأخرى من حيث الإنتاج والاستهلاك والاستيراد والتصدير واستخدام التكنولوجيا. | ٠ | ٠ |
| ٦٠- | يدلل بأمثلة على تجربة بعض الدول في حل مشكلات الفقر والبطالة وندرة الموارد. | ٠ | ٠ |
| | المجمـــــــوع | ٧٦ | ٩.١٪ |

يظهر من الجدول رقم (٥) أن المحور الرابع (المحور الاقتصادي) والنتاجات المتعلقة به قد حقق في مجمله مستوى متدن في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن، حيث حصل على (٧٦) تكرارا وبمستوى متدن بلغ (٩,١٪). وقد جاءت نتاجاته في غالبيتها في مستويات متدنية من حيث درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية، باستثناء النتاج رقم (٤٥) الذي حصل على مجموع تكرارات بلغت (١٣) وبمستوى متوسط بلغ (١,٥٪)، والنتاجات ذوات الأرقام (٤٦) و(٤٧) و(٥٢) التي حصلت على مجموع تكرارات بلغت لكل منها (٩) وبمستوى متوسط لكل منها بلغ (١,٠٪).

**الجدول رقم (٦). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور الخامس (المحور الاجتماعي) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.**

| | النتاجات المتعلقة بالمحور الاجتماعي : | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٦١- | يصف البيئتين الاجتماعية والطبيعية المحيطتين به وما يربطه بهما. | ٥٢ | ٦,٢٪ |
| ٦٢- | يصف التغيرات الشخصية مع مرور الزمن كالتطور الجسمي والعقلي واثر ذلك في السلوك والحياة | ٧ | ٠,٨٪ |
| ٦٣- | يدرك الخصائص والمميزات التي تميز مجتمعه عن المجتمعات الأخرى. | ١٢ | ١,٤٪ |
| ٦٤- | يوضح دور الأسرة ومؤسسات المجتمع في حياة الفرد وتطوره . | ٢٥ | ٣٪ |
| ٦٥- | يبين العناصر التي تسهم في تطوير شخصية الإنسان واهتماماته وقدراته، والأسباب التي تجعله يسلك هذا السلوك. | ٢٠ | ٢,٤٪ |
| ٦٦- | يؤمن بالعمل المستقل والجماعي والمؤسسي في تحقيق الأهداف. | ١٨ | ٢,١٪ |
| ٦٧- | يتعرف المفاهيم المتعلقة بهذا المحور كالمشاركة واحترام الآخرين والقانون والمجتمع والبيت والأسرة والقرية . | ٤١ | ٤,٩٪ |
| ٦٨- | يصف قواعد السلوك الفردي والجماعي ضمن الجماعة كالعائلة والمدرسة والفريق والمجتمع. | ٢٢ | ٢,٦٪ |
| ٦٩- | يدلل بأمثلة على تأثير الجماعات والمؤسسات على الأفراد وعناصر الثقافة والأحداث. | ١٩ | ٢,٢٪ |
| ٧٠- | يعبر عن رفضه لكافة أشكال التعصب الأعمى المبني على اللون أو الجنس أو العقيدة أو الثقافة . | ١٥ | ١,٨٪ |

**تابع الجدول رقم (٦).**

| | النتاجات المتعلقة بالمحور الاجتماعي : | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٧١- | يوازن ما بين الحاجات الفردية والحاجات الجماعية، وما بين معتقداته الشخصية ومتطلبات وسياسات الحكومة والقوانين. | ١٤ | ١,٦٪ |
| ٧٢- | يقدر دور المؤسسات في التطوير والتغيير الايجابي في المجتمع وخدمة أفراده. | ٢٤ | ٢,٩٪ |
| ٧٣- | يصف التركيبة السكانية للمجتمع وأدوارها وخصائصها. | ٨ | ٠,٩٪ |
| ٧٤- | ينبذ الأعمال التي تؤدي إلى إعاقة المؤسسات عن أداء مهامها وتجعل أفرادا يؤثرون سلبيا في المجتمع ومؤسساته كالمحسوبية والواسطة والانتفاع بالمنصب العام والتقصير في أداء واجب الوظيفة العامة . | ٣ | ٠,٣٪ |
| | المجمـــــوع | ٢٨٠ | ٣٣,٨٪ |

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الجدول رقم (٦) أن المحور الخامس ( الاجتماعي ) والنتاجات المتعلقة به قد حقق أعلى نسبة مقارنة بالمحاور الأخرى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن وذلك بحصوله على مجموع تكرارات بلغت (٢٨٠) تكرارا وبمستوى مرتفع بلغ (٣٣,٨٪). ويظهر أن أغلب نتاجات هذا المحور (الاجتماعي) قد تم مراعاتها بدرجات متفاوتة وبمستويات مرتفعة ومتوسطة، باستثناء النتاج رقم (٦٢) والنتاج رقم (٧٣) والنتاج رقم (٧٤) حيث كانت مجموع تكرارات كل منها وعلى التوالي (٧) و(٨) و(٣) وبمستويات متدنية بلغت على التوالي (٠,٨٪) و(٠,٩٪) و(٠,٣٪)، ويتبين أن النتاج رقم (٦١) والنتاج رقم (٦٧) قد حققا أعلى نسبة في درجة مراعاتهما في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في هذا المحور (الاجتماعي) وعلى مستوى المحاور الأخرى وذلك بحصولهما على تكرارات بلغت على التوالي (٥٢) و(٤١) وبمستوى مرتفع بلغ على التوالي (٦,٢٪) و(٤,٩٪).

**الجدول رقم (٧). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر النتاجات المتعلقة بالمحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن.**

| | النتاجات المتعلقة بمحور العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية : | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٧٥- | يصف كيف تؤثر العلوم والتكنولوجيا في حياة الناس ومعتقداتهم وأفكارهم. | ٣ | ٠,٣٪ |

**تابع الجدول رقم (٧).**

| | النتاجات المتعلقة بمحور العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية : | مجموع التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| ٧٦- | يدرك دور العلم والتكنولوجيا الحديثة في تقدم الأمم، وكيف تتطور هذه العلوم والتكنولوجيا . | ٧ | ٠.٨٪ |
| ٧٧- | يتعرف إلى دور العلم والتكنولوجيا في تقارب الشعوب وانتقال الثقافات . | ٠ | ٠ |
| ٧٨- | يتعرف إلى كثير من فوائد ومشكلات استخدامات العلم والتكنولوجيا في حياة البشر ويقترح حلولا لهذه المشكلات . | ٧ | ٠.٨٪ |
| ٧٩- | يتعرف إلى الضوابط القانونية والتشريعية المحلية والعالمية التي تضبط استخدامات العلوم والتكنولوجيا، كقوانين حماية البيئة. | ٠ | ٠ |
| ٨٠- | يدرك الأخطار الناجمة عن تخلف الأمة العربية علميا وتكنولوجيا واثر ذلك على مستقبلها وعلاقاتها مع الدول الأخرى. | ٠ | ٠ |
| ٨١- | يوضح بأمثلة كيفية استخدام العلم والتكنولوجيا في تطويع البيئة الطبيعية لخدمة الإنسان. | ٥ | ٠.٦٪ |
| ٨٢- | يدلل بأمثلة على كل من الصراع والتعاون والاعتماد المتبادل بين الأشخاص والجماعات والأمم. | ١٥ | ١.٨٪ |
| ٨٣- | يبين كيفية توظيف العلم والتكنولوجيا في التواصل والتعاون العالمي كمكافحة الأمراض وبناء السدود. | ٠ | ٠ |
| ٨٤- | يتعرف على أهم القضايا والمشكلات العالمية كالتلوث وشح الموارد والكوارث والجريمة والمخدرات. | ٤ | ٠.٤٪ |
| ٨٥- | يتعرف على كيفية تأثر المجتمعات بأنشطة دول أخرى كالتلوث البيئي ومشكلة المياه والأنهار. | ٢ | ٠.٢٪ |
| ٨٦- | يستكشف اثر كل من اللغة والمعتقدات والثقافة والفن والموسيقى في تقارب الشعوب وتباعدها . | ٢ | ٠.٢٪ |
| ٨٧- | يثمن عاليا دور عقيدتنا وثقافتنا العربية الإسلامية في الحث على العلم والتواصل الايجابي مع الشعوب الأخرى. | ٣ | ٠.٣٪ |
| ٨٨- | يستخلص من التاريخ الآثار السلبية للتنافر والصراع العالمي والاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا في تدمير حياة الناس. | ٠ | ٠ |
| ٨٩- | يرفض الخرافات والأوهام والمعتقدات الخاطئة، ويثمن دور العلم والعلماء والباحثين في خدمة البشرية. | ٠ | ٠ |
| | المجمـــــوع | ٤٨ | ٥.٨٪ |

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) أن المحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) والنتاجات المتعلقة به، قد جاء في أدنى مستوى مقارنة بالمحاور الأخرى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك بحصوله على مجموع تكرارات بلغت (٤٨) وبمستوى متدن بلغ (٥.٨٪). وان جميع نتاجات هذا المحور قد جاءت بمستويات متدنية وبنسب متفاوتة في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية باستثناء النتاج رقم (٨٢) وذلك بحصوله على تكرارات بلغت (١٥) وبمستوى متوسط بلغ (١.٨٪).

## مناقشة النتائج والتوصيات

١- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وقد نص السؤال على ما يلي:

" ما المحاور الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها التي يجب أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن؟"

كثيرة هي الدراسات المحلية والعربية التي أجريت حول تقييم وتطوير كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية وفي كافة المراحل الدراسية، ومع ذلك لم تتناول تلك الدراسات تقييم أو تطوير تلك المناهج والكتب وفق محاور أو معايير أو نتاجات معاصرة يجب تضمينها في محتوى تلك الكتب، باستثناء بعض الدراسات التي تناولت تطوير أو تقييم مناهج الجغرافية وفق معايير معدة مسبقا كدراسة العاصي (٢٠٠٤) التي تناولت تقييم وتطوير مناهج الجغرافية في ضوء المعايير الجغرافية العالمية (الأمريكية)، واقتصرت أدواتها على المعايير العالمية الجغرافية وليس على المعايير العالمية لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية، وهناك بعض الدراسات التي تناولت تطوير أسس أو شروط أو مواصفات وكانت أدواتها تتضمن شروطا أو أسسا يجب مراعاتها في محتوى ما تم تقييمه، ولم ترقى تلك الشروط أو الأسس إلى مستوى المفهوم العلمي لمعايير ما يجب أن تتضمنه مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية، ومن هذا المنطلق كان لزاما على الباحثين أن يفكرا في كيفية إيجاد أداة لتقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، تقييما شاملا يراعي أسس وعناصر ومصادر مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية، هذه الأداة التي يفترض أن تكون الأساس الذي يجب أن تقيم وتبنى الكتب والمناهج على أساسها، وقد اقتصر جهد الباحثين في هذه الدراسة على تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، تاركين عملية التطوير أو البناء لباحثين آخرين لان أداة الدراسة التي قيمت الكتب في ضوئها لم تُعد من اجل التقييم فقط بل للاستفادة منها في تطوير تلك الكتب وبنائها بطريقة معاصرة فيها نوع من الابتكار، سواء في تحديد المحاور أو في تطوير النتاجات المتعلقة بتلك المحاور، فتحديد محاور للدراسات الاجتماعية وتطوير نتاجات تتعلق بتلك

المحاور ومن ثم تقييم كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية وفق تلك المحاور ونتاجاتها المعاصرة المتعلقة بها كان جهدا كبيرا ليكون تجربة أردنية وعربية تضيف للمعرفة المتخصصة في هذا المجال شيء يأمل الباحثان أن يكون ذا قيمة عند المعنيين والمتخصصين في هذا المجال وان يتم الاستفادة من هذه المحاور والنتاجات المتعلقة بها من قبل القائمين على إدارات المناهج والكتب المدرسية في الوطن العربي، ونظراً لطبيعة الدراسات الاجتماعية وهدفها الرئيس وهو بناء مواطن صالح منتم لوطنه وأمته وعالمه، فقد روعي في نتاجاتها شمولها على ستة محاور رئيسة، تتكامل في مضامينها وأهدافها ومصادرها الأساسية وهي العلوم الاجتماعية، وتقييم كتب الدراسات الاجتماعية وفق نتاجات تعلمية تعليمية مدروسة ومنظمة هو احد المظاهر الرئيسة لتطوير العملية التربوية في العقود الأخيرة لتواكب روح العصر ومتطلباته ومتغيراته، هذه النتاجات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتجمع كل فئة منها حول محور رئيس من تلك المحاور صممت بحيث تتضمن خبرات يتفاعل معها المتعلم، ويفترض في هذه الخبرات أن تتيح للمتعلم الفرصة لتنمية عقله وفكره وقدراته البحثية، وتكسبه معرفة وقيما واتجاهات ومهارات اكتسابا نظريا وعمليا بحيث يفهم المتعلم ما اكتسبه ويوظفه في حياته وبأقصى ما تسمح به قدراته.

٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وقد نص السؤال على ما يلي:

" ما درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن لمحاورها الرئيسة والنتاجات التعلمية المتعلقة بها المتوقع تعلمها وتعليمها؟"

أ ) أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المحور الخامس(المحور الاجتماعي) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الأولى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن بمستوى مرتفع بلغ (٣٣٫٨٪)، ولعل ما يفسر هذه النتيجة أن البعد الاجتماعي يشكل جوهر الدراسات الاجتماعية، فالفرد والمجتمع هما وسيلة الدراسات الاجتماعية وغايتها المنشودة، فالإنسان والمجتمع مصدر رئيس للدراسات الاجتماعية وهدف تسعى إلى تحقيقه، ويشير كثير من المتخصصين إلى أن المجتمع هو مختبر الدراسات الاجتماعية وميدانها، ومن هنا كانت تسميتها بالدراسات الاجتماعية أو كما يطلق عليها في الأردن بالتربية الاجتماعية والوطنية، وكما يشير أبو حلو وزملاؤه (٢٠٠٤، ص٢٧) إلى أن مفهوم التربية الاجتماعية كما يراه البعض هو عبارة عن مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية وبالأخص للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، فالغرض الرئيس من الدراسات الاجتماعية في هذه المرحلة هو تنشئة المتعلمين وتربيتهم اجتماعيا من خلال إكسابهم الخبرات

الاجتماعية والفردية التي تسهم في فهم ذواتهم وتطوير علاقاتهم مع أنفسهم ومع الناس والمجتمع والبيئة التي يعيشون فيها، ولعل القائمين على تطوير كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن يدركون ذلك ويأخذونه بالحسبان وكان تركيزهم على البعد الاجتماعي أكثر من الجوانب الأخرى، ولا سيما أن نتاجات هذا المحور تمس الفرد وبيئتيه المحيطتين به الاجتماعية والطبيعية وما تحويه من بيئات ومؤسسات تمسه مباشرة وبالأخص في هذه المرحلة التي هو بحاجة ماسة للتعرف إليها والى أهميتها في حياته ، باستثناء النتاج رقم (٦٢) الذي ينص على "يصف التغيرات الشخصية مع مرور الزمن كالتطور الجسمي والعقلي واثر ذلك في السلوك والحياة" والنتاج رقم (٧٣) الذي ينص على "يصف التركيبة السكانية للمجتمع وأدوارها وخصائصها" والنتاج رقم (٧٤) الذي ينص على "ينبذ الأعمال التي تؤدي إلى إعاقة المؤسسات عن أداء مهامها وتجعل أفرادا يؤثرون سلبيا في المجتمع ومؤسساته كالمحسوبية والواسطة والانتفاع بالمنصب العام والتقصير في أداء واجب الوظيفة العامة" والتي جاءت مستويات توافرها متدنية ولعل ذلك يعود إلى أن تركيز القائمين على هذه الكتب كان ينصب على موضوعات أخرى يرونها أكثر أهمية تضمنتها النتاجات الأخرى .

ب ) كما وتظهر نتائج الدراسة أن المحور الأول (محور ثقافة الأمة) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الثانية في درجة مراعاته في تلك المناهج وذلك بحصوله على مستوى متوسط بلغ (١٨٪)، وعلى الرغم من هذا المستوى المتوسط إلا أن النتائج تشير إلى أن هذا المحور لم يلق الاهتمام الكافي من قبل القائمين على هذه الكتب والمناهج، ولعل ما يفسر حصول هذا المحور على هذا المستوى المتوسط هو حصول عدد من النتاجات هي ذوات الأرقام (1,2,6,7,9,10,11) من أصل ستة عشر نتاجا فقط على مستويات مرتفعة أو متوسطة، أما باقي النتاجات فلم تحصل على المستوى المقبول بل أن النتاج رقم (١٣) لم يحصل على أي تكرار وكانت نسبته صفرا، ولعل ما يفسر حصول النتاجات السابقة على مستويات متوسطة أو مرتفعة هو ارتباطها وتشابكها بالمحور الخامس الذي حصل على أعلى مستوى في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية هذا من جهة، ومن جهة أخرى نلاحظ أن هذه النتاجات تتناول مواضيع تتعلق بتراث الأمة وعقيدتها ومبادئها وهذا ما أكدت عليه فلسفة التربية والتعليم المنبثقة والمنطلقة من الأسس الفكرية والعقدية والوطنية والواردة في قانون التربية والتعليم رقم (٣) لعام (١٩٩٤م) والذي ما يزال يعمل به حتى يومنا هذا .

ج ) ومن خلال استعراض النتائج نلاحظ أن المحور

الثالث (محور البيئة الطبيعية والبشرية) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الثالثة وذلك بحصوله على مستوى متوسط بلغ (١٧.١٪)، وأن غالبية نتاجات هذا المحور قد حصلت على مستويات متوسطة ومرتفعة، وهذا يعود إلى أن القائمين على هذه الكتب والمناهج قاموا بتخصيص نتاجات خاصة بمادة الجغرافية والتي تتحدث عن البيئة الطبيعية والبشرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يعود سبب ارتفاع درجة مراعاة بعض نتاجات هذا المحور إلى النظرة القديمة والسائدة من القائمين على كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن من أن هذه المناهج تتكون من مواد التاريخ والجغرافية، هذا بالإضافة إلى الأهمية التي تحظى بها هذه النتاجات وفي هذه المرحلة الدراسية.

وعلى الرغم من ذلك إلا أن هنالك عددا من النتاجات المتعلقة بالمحور الثالث (البيئة الطبيعية والبشرية) لم تحصل على المستوى المطلوب وهي النتاجات ذوات الأرقام (٤٣، ٤٠، ٣٧) وقد يكون السبب في ذلك أن بعض هذه النتاجات تحتاج إلى مهارات عقلية عليا لا تتوفر في كتب الدراسات الاجتماعية بسبب تركيزها على المهارات الدنيا من التفكير كالتذكر والحفظ والفهم، ومع ذلك فان هذه النتاجات اقتربت من تحقيق تلك النسبة المقبولة باستثناء النتاج رقم (٤٠) والذي يتحدث عن الآثار البيئية والاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن التغيرات البيئية وتغيير الإنسان للبيئة الطبيعية لتوائم حاجاته، وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور القائمين على هذه الكتب والمناهج بعدم أهمية هكذا نتاج في هذه المرحلة الدراسية رغم ما يعانيه البشر من هذه الآثار محليا وعالما وضرورة التصدي لها على كل الاتجاهات بما في ذلك التربية والمناهج.

د) كما وتظهر النتائج أن المحور الثاني (محور التاريخ والسياسة) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الرابعة على مستوى المحاور الستة وبمستوى متوسط بلغ (١٥.٩)، ويفسر حصول هذا المحور على هذا المستوى المتوسط هو زيادة النتاجات المندرجة تحت هذا المحور مقارنة بالمحاور الأخرى، فالنتاجات التي حصلت على مستويات متوسطة أو مرتفعة هي سبعة نتاجات فقط من أصل سبع عشرة نتاجا، ولعل السبب يعود إلى أن القائمين على الكتب والمناهج قد أولوا المفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات السياسية المعاصرة والمرتبطة بحياة المواطن الأردني والاتجاهات العالمية السائدة وذات العلاقة بالفكر التربوي الأردني والتي تتوافر في هذه النتاجات عناية خاصة، أما باقي النتاجات فقد تباينت فيما بينها وذلك بحصول بعضها على عدد من التكرارات وعدم حصول البعض الآخر على أي تكرار، فتراوحت تكراراتها ما بين الصفر إلى السبعة تكرارات، ولعل ذلك عائد إلى أن القائمين على هذه المناهج والكتب اجتهدوا في تقديم

المعلومات والبيانات، بينما تحتاج بعض هذه النتاجات إلى التفسير والتحليل واستخدام المصادر وتوضيح اثر العلم والتكنولوجيا في تدعيم القوة والسلطة والدولة وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة وهذا واضح في النتاجات ذوات الأرقام (٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٩، ٣١)، أما النتاجات ذوات الأرقام (١٧، ١٩، ٢٤، ٣٢، ٣٣) فقد تناولت موضوعات ومفاهيم كالماضي والمستقبل والتغير والتطور التاريخي والحق في مقاومة الاستعمار والاحتلال وعلاقة التقدم والازدهار للبلاد العربية بالوحدة، والشعور بالخطر الصهيوني والعالمي الذي يهدد الأمة العربية بعامة والأردن بخاصة، وهذه الموضوعات والمفاهيم والقيم لم تلق عناية كافية وقد يعود السبب في ذلك إلى تركيز كتب الدراسات الاجتماعية على المعرفة التاريخية المتعلقة بالتاريخ الإسلامي وبدايات الإسلام وتقديم البيانات والمعلومات في هذا المجال دون استخلاص العبر والدروس والتجارب.

هـ) وتظهر نتائج الدراسة أن المحور الرابع (المحور الاقتصادي) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة في درجة مراعاته في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك بحصوله على مستوى متدن بلغ (٩,١٪)، وتظهر أرقام هذا المحور أن أغلب النتاجات المتعلقة به لم تحقق المستوى المقبول في درجة مراعاتها للدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، باستثناء بعض النتاجات التي حققت مستويات متوسطة في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية، فالنتاج رقم (٤٥) يتضمن عدداً كبيراً من المفاهيم الاقتصادية الرئيسة مما سهل حصوله على اكبر تكرارات ممكنة، أما النتاجات ذوات الأرقام (٤٦) و(٤٧) و(٥٢) فهي تتناول موضوعات في غاية الأهمية كالمصادر المتاحة والنادرة وكيفية استخدامها وأثرها في الناس، وتتناول قطاعات اقتصادية كالزراعة والصناعة والسياحة والتعدين والتي لا يمكن تجاهلها في مناهج دولة كالأردن تعاني من شح الموارد كالمياه مثلا، أما باقي نتاجات المحور الاقتصادي فقد جاءت في مستويات متدنية في درجة مراعاتها في كتب الدراسات الاجتماعية، ولعل السبب يعود إلى النظرة القديمة والسائدة عند القائمين على هذه الكتب من أنها تتكون من التاريخ والجغرافية، وجاءت النتاجات التي تتناول موضوعات اقتصادية والتي أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تدني مراعاة أغلب نتاجاتها موزعة ودون تركيز في تلك الكتب.

و) وتظهر النتائج أن المحور السادس (العلم والتكنولوجيا والتواصلات العالمية) والنتاجات المتعلقة به قد احتل المرتبة السادسة والأخيرة وبمستوى متدن بلغ (٥,٨٪) في درجة مراعاته في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وقد

تدنت مستويات مراعاة كافة النتاجات المتعلقة بهذا المحور البالغة خمسة عشر نتاجا في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، باستثناء نتاج واحد هو النتاج رقم (٨٢) والذي حصل على مجموع تكرارات بلغت (١٥) تكرارا وبمستوى متوسط بلغ (١.٨٪) فهذا النتاج يندرج ضمنه عدد من الموضوعات كالتعاون أو الاعتماد المتبادل والتي أسهم توافرها في الكتب المدروسة إلى حصوله على مستوى متوسط في درجة مراعاته، ولعل السبب في تدني درجة مراعاة هذا المحور يعود إلى تركيز كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن على الموضوعات التاريخية والجغرافية، وموضوعات أخرى تتعلق بالمؤسسات الوطنية والخدمية وأثرها في حياة الناس، وهذا التركيز يتضح باستعراض عناوين الوحدات والدروس تتناول موضوعات كالتاريخ الإسلامي والنظام الطبيعي في الجغرافية ودور الأسرة والمجتمع في تكوين شخصية المتعلم وموضوعات أخرى كالبيت ومحتوياته والمرافق العامة واستخداماتها وهذه الموضوعات حازت على أغلب محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لتناولها في هذه المرحلة إلا انه يمكن إدراج مضامين نتاجات هذا المحور بشكل لا يتعارض مع تلك الموضوعات سالفة الذكر، وقد يكون من أسباب تدني درجة مراعاة النتاجات المتعلقة بهذا المحور هو النظرة التقليدية لمناهج الدراسات الاجتماعية التي كانت سببا في التركيز على موضوعات تتلاءم مع هذه النظرة التقليدية والابتعاد عن النظرة المعاصرة لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية التي تدعو إلى اشتقاق هذه المناهج من ميادين العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم إنسانية وطبيعية.

### ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١- الاستفادة من هذه الدراسة، وبخاصة في مجال تصميم المحاور والنتاجات المتعلقة بكل محور، من قبل الباحثين والمهتمين والقائمين على تطوير كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية، وتأليف الكتب في ضوء هذه الأداة.

٢- إعادة النظر في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن، بما ينسجم مع نتائج هذه الدراسة، وبما يؤدي إلى مراعاتها لكافة محاور الدراسات الاجتماعية والنتاجات المتعلقة بها.

٣- مسايرة التطورات والتغيرات والتوجهات العالمية المعاصرة في عملية تطوير كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية، والابتعاد عن المفهوم التقليدي للدراسات الاجتماعية الذي يرى أنها تتكون من التاريخ والجغرافية فقط، واعتماد المفهوم المعاصر للدراسات الاجتماعية الذي يرى أنها تتكون من معارف وقيم ومهارات تشتق

من ميادين العلوم الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم إنسانية وطبيعية، وإجراء المزيد من الدراسات المماثلة وفي مراحل دراسية متعددة.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

**أبو حلو، يعقوب، ومرعي، توفيق، وخريشة، علـي.** *مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية*، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠٠٤م.

**أبو حلـو، يعقـوب.** " دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية"، *أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*. مجلد ٢، عدد (١)، (١٩٨٦م)، ٢٠٩- ٢٤٢.

**أبو علاّم، رجاء محمد.** *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٩م.

**بني عطا، احمد محمد.** " تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، *جامعة عمان العربية للدراسات العليا*، (٢٠٠٤م).

**البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد.** *الإحصاء للعلوم الإدارية والتطبيقية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، (١٩٩٧م).

**التل، سعيد، وزملاؤه.** *المرجع في مبادئ التربية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

**الجرف، ريما سعد.** "البعد العالمي في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة"، ندوة بناء المنهاج، جامعة الملك سعود، (٢٠٠٣م)، المتاح في:
http://www.lahaonline.com/print.htm.28/10/25.

**حمدان، محمد زياد.** *تقييم المنهج، معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه*، عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٦م.

**الخريشة، علي كايد.** "تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من المرحلة الأساسية في الأردن"، بغداد، *مجلة جامعة المستنصرية*، المجلد٢، (١٩٩٤م)، ٧٩- ١٣٩.

**الخشان، أحمد سليمان.** " بناء معيار لتقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأساسية الأولى وتطبيقه على كتاب الصف الرابع"، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك، (١٩٩٦م).

**الخياط، عبد الكريم.** "تقويم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الكويت، دراسة ميدانية"، *المجلة التربوية*، المجلد ٥، العدد (١٦)، (١٩٨٨م)، ١٥- ٦٦.

**خيري، السيد محمد.** *الإحصاء في البحوث النفسية*،

القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.

**السكران، محمد أحمد.** *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

**السميري، لطيفه بنت صالح.** "تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة في ضوء الأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج"، ندوة بناء المنهاج، جامعة الملك سعود، (٢٠٠٣م) المتاح في:
http://www.lahaonline.com/print.htm.28/10/25.

**طعيمة، رشدي أحمد.** *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧م.

**العاصي، علياء محمود.** "بناء أنموذج لمناهج الجغرافية لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن استنادا إلى المعايير الجغرافية العالمية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، (٢٠٠٤م).

**عبد المنعم، منصور، والنجدي، أحمد، وعبد الرزاق، صلاح.** *الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة*، القاهرة: دار القاهرة للنشر، ٢٠٠٢م.

**عدس، عبد الرحمن.** *أسلوب تحليل المحتوى*، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩١م.

**العطيوي، رغده محمد.** "تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الأساس الاجتماعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن جامعة اليرموك، (١٩٩٥م).

**عليمات، عبير راشد.** "تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن وبناء نموذج لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، (٢٠٠٤م).

**عودة، أحمد، والقاضي، منصور.** *الإحصاء الوصفي والاستدلالي*، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

**مبارك، فتحي يوسف.** "القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب"، القاهرة، *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (١٩٩١م)، ١٣٣- ١٧٧.

**مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود.** *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

**المطلس، عبده.** *الدليل في تحليل المناهج: النظرية والتطبيق*، صنعاء: المنار للطباعة وخدمات الحاسب، ١٩٩٨م.

**نزال، شكري حامد.** *مناهج الدراسات الاجتماعية*

*وأصول تدريسها*، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣م.

**النوايسه، صباح.** "تطوير مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلتين الأساسية والثانوية في ضوء المعايير المعاصرة بما يتناسب والمجتمع الأردني"، أطروحة دكتوراه غير منشوره، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، (٢٠٠٧م).

## ثانياً: المراجع الأجنبية

**Brophy,J**. "The De Facto National Curriculum in U.S.A. Elementary Social Studies, Critique of Representive Example" *Journal of Curriculum Studies*. 24, (5), (1992), 90 – 110 .

**De-Souza ,&Munroe,S.** "Implementation of Geography Standards" Potential Strategies and Initiatives. *Journal of geography*. 93. (1), (1994), 46 - 49 .

**Eoh, M.** "The Evaluation of the Democratic Citizen Ship Education" , *DAL*, (1994), 54, (8) .

**Elliot, D,L, Nagel, H, & Woodward, A**. "Do Textbooks Belong in Elementary Social Studies", *Educational Leadership*, (1985), 42, (7), 22 - 24 .

**Field, Sherry, & Hoge, John.** 'The New One Hundred ways to Implement Geography Standards in your Classroom'. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, *Picnics Arizona*, (1994).

**Gross, Richard**. *Teaching The Social Studies, What, Why, and How*, Pennsylvania : International Textbook Company, 1969.

**Gross, Richard, & Mesick, R, &Chapin, J, &Sutherland, J**. *Social Studies for our Time*, New York: John Wiley & Sons, 1978 .

**Holsti, R**.(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Addison Wesley Publishing Company, 1969.

**Jarolimek, John.** *Social Studies and Skills: Learning to Teach as an Intern*, New York : Macmillan Publishing Company Inc, 1977 .

**Kendall, J.& Schock, R.& Young,R,S**. 'Abistillation of Subject Matter Content for the Subject Areas of Geography and History', *Office of Educational Research and Improvement (ED)*. Washington, DC . 2000 .

**Laughlin, M.& Hartoonian, H**. *Challenges of Social Studies Instruction In Middle and High Schools*, New York : Harcourt Bruce College Publisher. 1995.

**Martorella, Peter.& Beal, Candy**. *Social Studies For Elementary School Classrooms: Preparing Children To Be Global Citizens*, 3 rd , New Jersey: Edition, Merrill Prentice Hall, Pearson Education Inc., Upper Saddle River. 2002 .

**Mc Cormack, Susan**. 'Thematic Geography and Student Success, A Comparative Study Geography', *(0366), Dissertation Abstract International*. (0554), MAL, (40/01), (2001) P. 64 .

**Michaelis, John.** *Social Studies for Children*, New Jersey 7th ed . Prentice — Hall, Englewood Cliffs, 1980 .

**National Council for the Social Studies**. ,*Expectations of Excellence:* Curriculum Standards for Social Studies. 1994 .

**National Council for the Social Studies** (NCSS). *Curriculum Standards for Social Studies (Expectations of Excellence)*. 3 rd ed., Bullet in 89, Washington. D.C. 1998.

**Neagly,R.L,and Evans,N.D**. *Handbook For Effective Curriculum Development*, New Jersey: Prentice Hall . 1967.

# "Evaluation Of Social Studies Textbooks Basic Stage in Jordan in Light Of Modern Educational Outcomes their cores that Expected to be Leared and Taught"

*** Eid Hasan Al-sobhieen and **Abdul-Rahim Muhamad Deas**

*Assistant Professor, *AL-Hussein Bin Talal University*,

** *Assistant Professor, Ministry of Education, Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 16/2/1429H.)

**Keywords:** Social Studies, Educational Outcomes, Thematics of Social Studies, Standards of Social Studies.

**Abstract**. This study aimed at the evaluation of social studies for basic stage in Jordan in the light of modern educational outcomes and their cores that are expected to be learned and taught. To achieve the two aims of this study, The Researchers revised the educational literature, previous studies and main and sub resources related to social studies outcomes.

After that, they developed (89) outcomes connected to (6) main cores. To test the validity of these outcomes, they were submitted to a jury of specialized professors and their comments were taken into consideration . This answers the first question of the study.

To answer the second question, the researchers analyzed the social studies textbook using frequency, percentages, and means.

On one hand, the study revealed that the level of relation of the fourth core (the economical core), the sixth core (science and technology) and the outcomes were low. On the other hand, the first core (nations and culture), the second core (the history and policy) and the third core (the natural and human environment) came at a medium level in their outcomes, and the fifth core (social core) and its related outcomes came at the highest level in comparison of other cores.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٧-١٦٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# المستشرق الألماني بيرجشتراسر (Bergstrasser) وآثاره في الدراسات القرآنية ومنهجه فيها

**ناصر بن محمد بن عثمان المنيع**

*أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية،جامعة الملك سعود*

*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢٨/١١/٢٨هـ؛ قبُل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

**ملخص البحث.** يعد بيرجشتراسر (Bergstrasser) واحدا من أبرز المستشرقين الألمان في القرن الماضي ، ولد في العام (١٨٨٦م) ، واهتم بتطوير ذاته وتعليم نفسه وإكسابها الخبرات المتنوعة ، وكان له رحلات وزيارات مبكرة للعالم الإسلامي وأكثر من زيارة مصر وسوريا على وجه الخصوص ، وتعلم اللهجات السامية فيها ، وأتقن لهجة (معلولة) وهي قرية من قرى دمشق .

وهو صاحب المؤلفات المفيدة والمهمة في شتى العلوم الإسلامية وخصوصاً في الدراسات القرآنية ، وكانت له عناية بالغة بالمخطوطات الإسلامية في هذا الفن مثل كتب القراءات، وكتب التفسير والمصاحف الكوفية القديمة بحث عنها أثناء رحلاته وجمعها وأودعها في مجمع العلوم البافاري في برلين ، ونشر بعضها وكان له منهج علمي بارز في التحقيق والنشر ، وكان يأمل في إخراج المصحف أو النص القرآني مشتملا على هوامش نقدية للقرآن الكريم يقتبسها من هذه المخطوطات التي جمعها .

ومما يتميز به مشواره العلمي نقده المنصف والمنهجي لطبعة فلوجل (Flugel) للقرآن الكريم ، والدعوة لعدم استخدامها وخاصة بعد ظهور طبعة الأزهر الأولى عام (١٩٢٧م).

وقد اشتهر بإكماله لكتاب نولدكه (Noldekae) الذائع الصيت *"تاريخ القرآن"* ؛ فكتب الجزء الثالث منه وأتمه ، واشتمل هذا الجزء على الرسم العثماني والقراءات والمصاحف ، وطرح فيه بعض الآراء الخاطئة والشاذة الخالية من الأدلة والبراهين والبعيدة عن التحقيق العلمي ، واتهم المصحف العثماني بالنقص وكثرة الخطأ وأنه كان محط اختلاف لا اتفاق . وقد ناقشه الباحث بالأدلة والحقائق التاريخية وأقوال المستشرقين الآخرين .

## المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

فإن موضوع الاستشراق ودراسة أعلامه ومدارسه من الموضوعات المهمة المتجددة، التي تستحق الدراسة والبحث. وقد أسهم المستشرقون في قيام النهضة الفكرية المعاصرة، والتبادل المعرفي والثقافي بين الشرق الإسلامي والغرب المسيحي، وسابقوا الباحثين من المسلمين في العصر الحديث في دراسة الدين الإسلامي والقرآن الكريم والسنة النبوية، وساعدهم في ذلك دأبهم ونشاطهم، وتوفر الكثير من المصادر المطبوعة والمخطوطة بين أيديهم. وقد اختلفت مناهجهم وتباينت مقاصدهم وتنوعت تخصصاتهم. وطرح بعضهم نظريات ظنية وأحكام متعجلة وآراء شاذة.

وأمام هذا كله يجب على الباحث المسلم أن يلم بأهداف المستشرقين ومناهجهم، ويكون له اطلاع على إنتاجهم المتنوع في الحقول الإسلامية، وعليه أن يحاورهم ويناقشهم بالمنهج العلمي الرصين البعيد عن الحماس والتشنج والرد المجمل.

ومن بين هؤلاء المستشرقين المستشرق الألماني جوتهلف بيرجشتراسر (Bergstrasser) [1] أحد أعلام مدرسة الاستشراق الألمانية في القرن الماضي، والذي نبغ مبكرا، وتنوعت مؤلفاته، وتعددت إسهاماته، واهتم على وجه الخصوص بدراسة القرآن الكريم وعلومه وقراءاته ومصاحفه، وعني بالبحث والتنقيب عن التراث المخطوط في هذه المجالات، وساهم في تحقيقه ونشره.

لذا رأيت أن أقدم بحثا علميا عن هذا المستشرق الكبير خاصة بعد صدور كتاب "تاريخ القرآن" لنولدكه (Noldekae) باللغة العربية وقد كتب بيرجشتراسر الجزء الثالث منه، وأسميته: "المستشرق الألماني بيرجشتراسر وآثاره في الدراسات القرآنية ومنهجه فيها".

## أهمية البحث

تمكن أهمية البحث في النقاط التالية:

١- المستشرق بيرجشتراسر شخصية استشراقية مهمة لم تنل حظها –حسب علمي– من الدراسة، ولم أجد عنه دراسة عربية مستقلة.

---

(١) ويكتب في بعض المصادر العربية (برجشتراسر)، وبعضها (برجستراسر) بالسين في الأولى، وآخرون (برجشترسر) بدون ألف، أو (برغستراسر) بالغين المعجمة. وقد آثرت أن أكتبها (بيرجشتراسر) في كل = البحث حتى في النصوص المنقولة. ومن جهة النطق الصواب أن تكتب (بيرج شتراسر). وقال الزركلي: "ويلفظها الألمان: (بِرْكْ شْتْرِيزَر) بكسر الباء وسكون الراء والكاف ثم شين وتاء ساكنتين فراء مكسورة فزاي مفتوحة بعدها راء، وينطقون الكاف بين (K) و (G)". الأعلام (١٤٣/٢). وهذا الاسم يعني بالألمانية طريق الجبل كما أفادني بذلك الدكتور/ ورنر دوم خلال فعاليات مؤتمر التواصل التاريخي بين أوروبا والعالم العربي.

٢- تنوع إنتاجه العلمي في شتى المعارف الإسلامية .

٣- تعد أكثر الآراء التي طرحها بيرجشتراسر المتعلقة بالرسم العثماني والمصاحف والقراءات في كتاب "تاريخ القرآن" — الجزء الثالث— مغلوطة وبعضها متطرفة وبعيدة عن التحقيق العلمي .

٤- تميز بيرجشتراسر باهتمامه بالمصاحف القديمة ، وبشهرته في تحقيق المخطوطات الإسلامية ، وله في عمله هذا قواعد ومناهج وخاصة فيما يتعلق بطريقة بيان مفارقات النسخ .

٥- للمستشرق الألماني مواقف إيجابية يحسن إبرازها والتنويه عليها .

## أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي :

١- التعرف على حياة المستشرق الألماني بيرجشتراسر العلمية ، وذكر العلوم التي أتقنها ، وسرد الكتب والمقالات التي ألفها أو شارك في تأليفها .

٢- شرح فكرة مشروع الهوامش النقدية للقرآن الكريم التي تبناها بيرجشتراسر وبيان مصيرها وإبراز رأي الباحث العلمي في هذا المشروع .

٣- بيان أهم الشبهات والآراء الخاطئة التي أوردها في كتاب "تاريخ القرآن" —الجزء الثالث- ومناقشتها.

٤- تلمس منهجية بيرجشتراسر في تحقيق المخطوطات المتعلقة بالقرآن الكريم وعلومه وبيان قواعده في ذلك .

## أسئلة البحث

آمل أن يجيب البحث عن الأسئلة التالية :

-ما أبرز العلوم التي برع فيها بيرجشتراسر ؟ وما مؤلفاته فيها ؟

-ما مشروع الهوامش النقدية للقرآن الكريم ؟ وما رأي الباحث فيه ؟

-ما أهم الشبهات التي أثارها في كتاب "تاريخ القرآن" - الجزء الثالث-؟

-ما المنهجية العلمية التي سلكها بيرجشتراسر في تحقيق التراث الإسلامي؟

وسيكون البحث من خلال المحاور التالية :

**أولاً** : نشأته وتعليمه.

**ثانياً** : رحلاته للبلاد العربية والإسلامية .

**ثالثاً** : علاقته بأستاذه فيشر (Fischer) .

**رابعاً** : من أقوال الباحثين فيه .

**خامساً** : مشروع الهوامش النقدية للقرآن .

**سادساً** : رأيه في طبعة فلوجل (Flugel) للقرآن .

**سابعاً** : مؤلفاته ، وقد قسمتها حسب الفنون التالية :

١- اللغة العربية .

٢- اللهجات .

٣- الفقه .

٤- التاريخ.

٥- الطب والفلسفة.

٦- القراءات وعلوم القرآن

٧- التأليف .

٨- التحقيق .

**منهجه في التحقيق**

ثامناً: وفاته .

**أولاً : نشأته وتعليمه**[٢]

ولد بيرجشتراسر في الخامس من شهر إبريل عام (١٨٨٦م) بضاحية من ضواحي مدينة (بلاون) بسكسونيا ، وكان أبوه وجده قسيسين في كنيسة البروتستانت [٣] .

درس بمدارس الدولة في (بلاون) ، وكانت مدرسته تدرس اللغات اليونانية واللاتينية والعبرية والفرنسية ، وكان الطلاب يتخيرون بين العربية والانجليزية ، واختار العربية وسمح له المعلمون – استثناء- بتعلم الانجليزية [٤] .

التحق بجامعة (ليبزج) سنة (١٩٠٤م) . وقد التقى فيها بأستاذ اللغات الشرقية فيشر (Fischer) ، ونال شهادة التدريس في اللغات والتاريخ الإسلامي عام (١٩٠٨م) [٥] .

واشتغل بعد ذلك مدرساً بمدرسة ثانوية النظام القديم في (درسدن) عاصمة سكسونيا إلى أن نال

---

(٢) من مصادر ترجمته : له ترجمة مجلة الإسلام عام ١٩٣٧م . بقلم جوتشالك . المستشرقون نجيب العقيقي (٧٤٧/٢- ٧٤٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥) تاريخ حركة الاستشراق الدراسات العربية والإسلامية في أوربا حتى بداية القرن العشرين يوهان فوك (ص ٣٤١- ٣٤٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٠ ، ٤٩) الدراسات العربية في ألمانيا ألبرت ديترش (ص ١٤) الأعلام (١٤٣/٢) معجم المؤلفين (٥١٢/١) مقدمة كتاب التطور النحوي للدكتور رمضان عبدالتواب (ص ٣- ٦) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب للدكتور محمد حمدي البكري (ص ٦- ١٠) دراسة القرآن عند المستشرقين في ضوء علم نقد الكتاب المقدس للدكتور محمد خليفة حسن ندوة القرآن الكريم في الدراسات القرآنية (ص ٣٨- ٣٩) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر للدكتور رمضان عبد التواب مجلة مجمع اللغة العربية العدد ٣٧ جمادى الأولى ١٣٩٦هـ- ١٩٧٦م . (ص ١١٩- ١٢٤)=

= وفي ألمانيا حاليا معهد يحمل اسمه ( Arnold Bergstrasser Inshlut) وإليك بعض المواقع الأجنبية التي ترجمت له باختصار وذكرت شيئا بسيطا من حياته ومؤلفاته :

http://links.jstor.org/sici?sici=1356-1898(1937)8%3A4%3C1163%3AGBGDIR%3E2.0.CO%3B2-0
http://www.123exp-biographies.com/t/0003934387/
http://en.wikipedia.org/wiki/Gotthelf_Bergstrasser

(٣) الأعلام (١٤٣/٢) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦) المستشرقون (٧٤٧/٢)

(٤) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦)

(٥) الأعلام (١٤٣/٢) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦) المستشرقون (٧٤٧/٢)

شهادة الدكتوراه برسالة في النحو العربي بعنوان: "استعمال الحروف النافية في القرآن الكريم" سنة (١٩١١م) [٦].

وفي سنة (١٩١٢م) نال جائزة تدريس اللغات السامية والعلوم الإسلامية من جامعة (ليبزج)، وابتدأ من ذلك الوقت في دراسة الفقه وكتب التراث، ثم انتقل إلى دراسة القرآن وتاريخ اللغة العربية [٧].

وقد درّس في جامعات (ليبزج) و(برسلاو) و(هايدلبرج)، واستقر به المطاف بعد ذلك في جامعة (ميونخ) سنة (١٩٢٦م)، وانتخب عميدا لكلية الآداب بها سنة (١٩٢٨م) [٨].

- تولى تحرير المجلة الألمانية للدراسات السامية [٩].

**ثانياً: رحلاته إلى البلدان الإسلامية**

يتحدث كثير من المستشرقين عن الشرق (العالم الإسلامي) وعلومه وآدابه وعاداته وأعراف أهله وهم لم يروه ولم يرحلوا إليه ولم يختلطوا بأهله، إلا أن بيرجشتراسر قام برحلات متعددة إلى الشرق الإسلامي وإليك بيانها بالتفصيل:

في عام (١٩١٤م). سافر إلى الأستانة ثم إلى سوريا، وتنقل في بلادها وبلاد الشام جميعا؛ باحثا وراء اختلاف اللهجات الدراجة فيها؛ فمكث أولا في دمشق، ثم سافر إلى الجنوب في معان، ثم إلى حلب في الشمال وفلسطين ولبنان. وقد تعرف في دمشق على قرية معلولة، وهي قرية من ضواحي دمشق مشهورة في تاريخ اللغات السامية، وتعلم اللهجة الآرامية من أفواه الناس [١٠].

قال فوك: "وقد جعلته الرحلة التي قام بها إلى الشرق في العام (١٩١٤م) خبيرا باللهجات السورية" [١١].

١- ثم مر بمصر قبل قيام الحرب الأولى، ومكث في القاهرة أسبوعاً.

٢- مكث من سنة (١٩١٥- ١٩١٨م) أستاذا بالجامعة التركية بطلب من الحكومة التركية.

٣- في عام (١٩١٨م) سافر بتكليف من وزارة الحربية من الأستانة إلى حلب، وهناك زار مكتبة الظاهر بيبرس ونظر في كتب القراءات والطب، وأتم ما كان يعرفه من قبل من لهجة معلولة، وسافر حتى حيفا والناصرة وطبرية [١٢].

٤- في العام الدراسي (١٩٢٩- ١٩٣٠م). استقدمته كلية الآداب بالجامعة المصرية - جامعة

---

(٦) مقدمة كتاب التطور النحوي (ص ٣)

(٧) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦- ٧)

(٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥) مقدمة كتاب التطور النحوي للغة العربية (ص ٤)

(٩) المستشرقون (٢/٧٤٧) الأعلام (٢/١٤٤)

(١٠) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧)

(١١) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢)

(١٢) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥)

القاهرة حاليا- لإلقاء محاضرات في التطور النحوي للغة العربية [١٣].

٥- في العام الدراسي (١٩٣١- ١٩٣٢م) استقدمته مره أخرى ؛ فألقى فيها سلسلة من المحاضرات عن نقد النصوص ونشر الكتب [١٤].

وهو يعد من أبرز الأساتذة الذي تولوا التدريس في الجامعات المصرية ، وكان له أثر واضح في توجيه الطلاب إلى دراسة اللغات واللهجات والاهتمام بكتب التراث [١٥].

وكان بيرجشتراسر أثناء وجوده في القاهرة يكثر من زيارة الشيخ محمد بن علي الحسيني [١٦] في جامع السلطان حسن وفي منزله أيضا ؛ كما نشأت صداقة قوية بين بيرجشتراسر والمتخصص في أحكام التجويد ومراجع المصحف الشيخ علي بن محمد بن الحسن بن إبراهيم الضباع [١٧]. وانتهز فرصة وجوده في القاهرة ليسجل مجموعة من الاسطوانات لمختلف القراءات القرآنية لعدد من مشاهير المقرئين آنذاك ، كما عُني باللغة العامية في مصر ، وسجل أسطوانات مع الأطفال في القاهرة [١٨].

**ثالثاً: علاقته بأستاذه فيشر (Fischer)**

كان الأستاذ أوجست فيشر (Fischer) (١٨٦٥-١٩٤٩م) أحد أعمدة الاستشراق الألماني ، وكان عالماً مشهوراً تخصص في الدراسات النحوية وأحبها وأولع بها ، وله جهود كبيرة في تحقيق التراث الإسلامي [١٩]، قد تتلمذ على يديه بيرجشتراسر ، وتلقى عنه الفلسفة واللغات السامية ، وأشرف على رسالته في الدكتوراه [٢٠].

---

(١٣) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٦) مقدمة كتاب التطور النحوي للغة العربية (ص ٣).

(١٤) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٨- ٩).

(١٥) الاستشراق الألماني في القرن العشرين ميشال جحا مجلة الاجتهاد عدد ٥٠ - ٥١ (ص ٢٥٧) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥).

(١٦) المعروف بالحداد ، مقرئ من فقهاء المالكية بمصر ، توفي سنة ١٣٥٧هـ . الأعلام (١٨٨/٦).

(١٧) المستشرقون (٧٤٧/٢) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٠).

(١٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥).

(١٩) المستشرقون نجيب العقيقي (٦٧٠/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٤٠٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٥٩) تاريخ حركة الاستشراق ليوهان فوك (ص ٣٤٠).

(٢٠) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٦٠) المستشرقون (٧٤٧/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥). ومما يجب أن يذكر أن فيشر ألف رسالة بعنوان "آية مقحمة في القرآن" وقد طرد بسببها من المجمع اللغوي بالقاهرة سنة (١٩٤٥م) وقد كان أحد أعضائه. انظر موسوعة المستشرقين للدكتور عبدالرحمن بدوي (ص ٤٠٥) مستشرقون : سياسيون- جامعيون -مجمعيون نذير حمدان (ص ٢١٨) القرآن من المنظور الإستشراقي دراسة نقدية تحليلية للدكتور محمد محمد أبو ليلة (ص ٤٠٣). =

**رابعاً: من أقوال الباحثين فيه**

أثنى عدد من الباحثين على بيرجشتراسر، ومن هؤلاء:

١- يوهان فوك (Fuck) حيث قال: "في العام (١٩٣٣م) كانت نهاية حياة عالم حمل في ذاته تباشير كثير من المعارف" (٢١).

٢- وقال الدكتور عبد الرحمن بدوي: "برز في نحو العبرية واللغات السامية بعامة، وعني بدراسة اللهجات العربية وبقراءات القرآن" (٢٢).

٣- وقال الزركلي: "وتصانيفه بالألمانية غزيرة الفائدة" (٢٣).

٤- وقال الدكتور محمد حمدي البكري: "وكان خبيرا بصفة خاصة بالسريانية ... يتكلم كواحد من أهلها؛ بل كعلم من أعلامها والمشتغلين بها والعارفين بأسرارها... ولا أذكر مرة أنه لحن مع أعجميته" (٢٤).

وقال شتيفان فيلد: "وكان أبرز عالم ألماني عارض استخدام طبعة فلوجل ... ولعلكم تسمحون لي بالقول أني حفيد روحي لبيرجشتراسر" (٢٥).

وقالت الدكتورة سماء زكي المحاسني: "وكان من المهتمين بالتراث وقواعد تحقيق المخطوطات" (٢٦).

**خامساً: مشروع الهوامش النقدية للقرآن الكريم**

تحدث بيرجشتراسر في منشورات مجمع العلوم البافاري وفي الجزء الثالث من كتاب "تاريخ القرآن" عن خطة لوضع هوامش نقدية للقرآن، ففي عام (١٩٣٣م) وبعد صدور الطبعة الرسمية للقرآن الكريم التي أصدرتها الحكومة المصرية سعى بيرجشتراسر لدى المجمع لإنشاء مركز خاص للقيام بهذا العمل، وكتب مخططا وافيا مفصلا عن هذا المشروع (٢٧).

وتتلخص فكرة هذا المشروع في وضع حواش

= قال ولش: "بل إن فيشر انتهى إلى أن معظم الاختلافات في المصاحف المنسوبة للصحابة مثل مصحف عثمان ما هي إلا اختلافات موضوعة مكذوبة صاغها في وقت متأخر علماء اللغة لتنقيح مصحف عثمان لإثبات صحته". دائرة المعارف الإسلامية (٨١٨٥/٢٦).

وقد أحببت أن أشير إلى هذه العلاقة بين بيرجشتراسر وأستاذه إذ أن هذا قد يفسر بعض الآراء المتطرفة التي ساقها بيرجشتراسر في كتاب "تاريخ القرآن" الجزء الثالث كما سيأتي.

(١٢) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٣).

(٢٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥).

(٢٣) الأعلام (١٤٤/٢).

(٢٤) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص٥)

(٢٥) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د. شتيفان فيلد (ص ٩، ١٤).

(٢٦) دراسات في المخطوطات العربية (ص ٦٨).

(٢٧) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٦٩٩/٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص ٤٠) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦).

للقرآن في المصحف الشريف تضم القراءات المختلفة ؛ لا على أساس كتب القراءات فحسب ؛ بل على أساس أقدم المخطوطات القرآنية ، وقصد بذلك تقديم عرض واف للقراءات المأثورة اعتمادا على المراجع العربية ، وفي ذلك لم يكن بيرجشتراسر يريد الاقتصار على القراءات السبع أو العشر أو الأربع عشرة إنما أراد أيضا وبقدر الإمكان عرض ما يسمى بشواذ القراءات التي قرأ بها بعض القراء والعلماء ولم تعد من القراءات السائدة . إلى جانب ذلك أراد بيرجشتراسر أن تشمل الحواشي على دراسات لمخطوطات عربية للقرآن وعلى الأخص للمصاحف القديمة المكتوبة بالخط الكوفي [٢٨].

وقد وصف كارل بروكلمان هذه الطريقة بقوله : "مقابلة النص على الطريقة الحديثة" [٢٩].

وقد جمعت هذه المخطوطات القديمة التي أمكن الوصول إليها مصوره على أفلام نيجاتف جمعا منظما في أرشيف[٣٠]. وهو أرشيف مصور لمخطوطات تشتمل على النص القرآني بالخط الكوفي ؛ حيث قام بيرجشتراسر بتصوير العشرات من المخطوطات العربية في القاهرة واسطنبول والعديد من المخطوطات المتعلقة بالقراءات بيد أن وفاة بيرجشتراسر المفاجئة حالت دون ذلك .

وقد تابع أوتو برتسل (Pretzl) بعد وفاة بيرجشتراسر خطة الهوامش النقدية ، وتحدث عنها بالتفصيل في مجلة (Islamica) في عام (١٩٣٤م) .

وفي رسالة بعث بها الأستاذ أوتو برتسل إلى المجمع العربي في دمشق يقول فيها : "ولقد نوينا تسهيلا لمحبي الاطلاع أن ندون كل آية من القرآن الكريم في لوحة خاصة تحتوي مختلف الرسم الذي وقفنا عليه في مختلف المصاحف مع بيان القراءات المختلفة التي عثرنا عليها في المتون العلمية المتنوعة ومتبوعة بالتفاسير العديدة التي ظهرت على مدى العصور وتوالي القرون" [٣١].

ولكن الأفلام التي جمعت ضاعت في الحرب العالمية الثانية ، وصُرِف النظر عن الموضوع [٣٢]. ولا يوجد منها الآن إلا عدد قليل في جامعة برلين تحت رعاية الأستاذة / أنجليكا نويفيرت [٣٣] .

(٢٨) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- ( ٦٧٨/٣ ) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٤).

(٢٩) تاريخ الأدب العربي (١٩٩/١) ويقصد مقابلة النص القرآني المكتوب في المصاحف القديمة ومخطوطات التفسير وعلوم القرآن بعضه على بعض وإثبات الفروق في الهامش كما هو متبع حديثا في تحقيق الكتب.

(٣٠) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٤٠).

(٣١) تاريخ القرآن لأبي عبدالله الزنجاني (ص ٢٢).

(٣٢) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٤٠).

(٣٣) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٥).

## رأي الباحث في فكرة هذا المشروع

في ظني أنها فكرة تستحق الإعجاب، وسيكون تنفيذها عملا جبارا ومشروعا كبيراً؛ لكنه ينطوي على مخاطر كبيرة على المسلم، وقد يدفعه هذا العمل وهو يقرأ القرآن الكريم إلى التشكيك به. ويمكن قبول المشروع بالشرطين التاليين:

١- أن لا يكون ذلك في مصاحف المسلمين التي يقرأها عامة الناس، وإنما يكون بحثا بيد المتخصصين.

٢- أن لا تكتب الآيات كاملة في المتن إنما تكتب الكلمات التي في قراءتها اختلاف: فتذكر السورة، ثم يذكر رقم الآية وتكتب الكلمة ويكتب في الهامش أو تحتها القراءات المخالفة مع مصادرها من المصاحف وكتب القراءات [٣٤].

فإذا كان المسلمون لم يقبلوا أن يكتب المصحف الشريف بغير خطه الخاص المتعارف عليه فكيف يقبلوا أن يضم هوامش قد تشككهم في كتابهم العزيز.

## سادساً: رأيه في طبعة فلوجل (Flugel) للقرآن الكريم

أصدر المستشرق الألماني فلوجيل (Flugel) طبعة للقرآن الكريم والتي أصبحت بعد صدورها أشهر الطبعات في أوروبا [٣٥]. قال الدكتور عبدالرحمن بدوي: "وهي التي أصبحت هي الطبعة المعتمدة عند المستشرقين من ذلك الوقت إلى اليوم على الأقل في ترتيب آيات القرآن" [٣٦].

ورأي الدكتور بدوي ليس على إطلاقه، فقد لقيت هذه الطبعة معارضة كبيرة حتى من بعض المستشرقين وخاصة بعد ظهور طبعة الأزهر في عام (١٣٤٢هـ) الموافق (١٩٢٤م) وكان بيرجشتراسر أبرز عالم ألماني اكتشف أخطاء طبعة فلوجل وعارض استخدامها. وكان قد استخدم هذه الطبعة لما كان طالبا، ولما خرجت طبعة الأزهر، وسمع عنها بيرجشتراسر أول عام (١٩٢٧م) تاقت نفسه للاطلاع عليها. وعندما سافر إلى مصر عام (١٩٢٩م) حمل معه نسخة من طبعة فلوجل، ولما وصل للإسكندرية صادرت هيئة الجمارك هناك النسخة، وبعد محاولات غير مجدية من بيرجشتراسر لاستعادة تلك النسخة توجه إلى شيخ القراء في القاهرة آنذاك الشيخ محمد علي بن خلف الحسيني وعندما زاره في منزله فوجئ بأن نسخته من المصحف على مكتبه، ورأى بيرجشتراسر ملفا خاصا بمصادرات المصاحف المغلوطة، وأعاد الشيخ لبيرجشتراسر نسخته على أن يتعهد بإدخال تصحيحات وملاحظات مراجع المصاحف عليها، وأن لا تعاد

---

(٣٤) كما صنع الدكتور عبدالعال مكرم ورفاقه في كتاب "معجم القراءات القرآنية". لكن خلت مراجعهم من المصاحف القديمة والتوثيق الجيد.

(٣٥) تاريخ حركة الاستشراق يوهان فوك (ص ١٦) دور المستشرقين في خدمة التراث مجلة المنهل (ص ١٥٢).

(٣٦) موسوعة المستشرقين (ص ٢٨٦).

طباعة ونشر أي نسخة غير مصححة .

وأثنى بيرجشتراسر على طبعة المصحف التي رآها فقال: "إنها إنجاز جد ممتاز نهدي من أجله التهنئة الصادقة إلى العلماء المصريين وبخاصة شيخ المقارئ حاليا (يقصد الشيخ محمد بن علي الحسيني) . إن هذه الطبعة الرسمية للمصحف الشريف إنجاز لم يكن بإمكان الاستشراق الأوربي تقديم ما هو أفضل منه أو ما يوازيه ؛ إنها خالية تماما من التأثير الأوربي ، ومن خلالها تطل علينا علوم إسلامية قديمة ومتينة ومثمرة ؛ إنها برهان على المستوى الرفيع الذي بلغته حاليا دراسات علوم القرآن في مصر" (٣٧) .

ويضيف بيرجشتراسر : "إن الطبعة المصرية الرسمية للقرآن تعد من الآن فصاعدا مرجعا للباحث الأوربي ، ومنذ ظهورها لم يعد هناك مما يبرر استخدام طبعة فلوجل للنص القرآني" (٣٨) .

وقال أيضا : "وقد تم إعداد هذه الطبعة بعناية فائقة جدا ، وهي من وجهة النظر العلمية ثمرة جهد مدهش بذله فقهاء القرآن المشرقيون" (٣٩) .

وقال أيضاً: "ولكن فيما يتعلق بطبعة فلوجل للنص القرآني ؛ فإنها لم تكن على الأقل في عصره إنجازا رائعا جديرا بالتقدير ؛ فعندما ظهرت لأول مرة عام (١٨٣٤م) . كانت مليئة بالأخطاء ، وذلك ليس من ناحية المعايير الخاصة بالنصوص العربية المحققة في الغرب فحسب وإنما أيضا بالنسبة للمعايير الخاصة بالمعارف الشرقية ووسائلها . وليس من المشرِّف للاستشراق في أوربا كلها وفي ألمانيا بوجه خاص أن يُرى طوال قرن من الزمان أنه ليس من الضروري التوصل إلى بديل لهذه الطبعة التي ينقصها أهم النصوص الشرقية" (٤٠).

وقال أيضا : "والغريب أن العلماء الغربيين اكتفوا لأكثر من قرن بالنسخة غير الوافية التي أصدرها غ . فلوجل ، وطبعت عام (١٨٣٤م) من دون أن يدخل عليها من ذلك الوقت تحسن يذكر" (٤١) .

ونحن هنا نسجل بإعجاب هذا الموقف العلمي الرصين الشجاع للمستشرق بيرجشتراسر والذي يظهر فيه إنصافه وحياديته ، ويمكن أن يقال أن فلوجل قدم نصا للقرآن مخالفا في ترتيب سوره وأرقام آياته للمصحف العثماني لقد غير أرقام الآيات في أكثر من نصف السور تقريبا ، ولم يعد البسملة ولا الحروف المقطعة آيات مستقلة . وهي محاولة مرفوضة ، وهي لا تخدم بل تهدم ؛ إنه يحاول التشكيك في الترتيب التوقيفي لآيات الذكر الحكيم

(٣٧) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ٩- ١٠).

(٣٨) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٢).

(٣٩) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٣/٦٩٩).

(٤٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٢).

(٤١) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٣/٦٩٩) .

الذي استقر عليه إجماع الأمة [٤٢].

**سابعاً: مؤلفاته**

تنوعت مؤلفات بيرجشتراسر في شتى المعارف الإسلامية، وإليك بيانها حسب الفنون التالية [٤٣]:

**١- الدراسات اللغوية**

أ) **حروف النفي في القرآن:** وهي أطروحته للدكتوراه طبعها في (ليبزنج) عام (١٩١١م). وظهرت الطبعة الثامنة بتوسع عام (١٩١٤م) [٤٤]. قال يوهان فوك: "ولقد كانت أطروحته حول "الإنكار في القرآن" (١٩١١م) بداية بشرى لقاعدة لغة القرآن التاريخية" [٤٥].

ب) **التطور النحوي للغة العربية:** وهو عبارة عن محاضرات دُعي لإلقائها في الجامعة المصرية القديمة عام (١٩٢٩م). وقد قدم بيرجشتراسر لهذه المحاضرات بقوله: "أيها السادة: إن الغرض من محاضراتي التي سألقيها عليكم هو درس اللسان العربي من الوجهة التاريخية؛ أي من جهة نشأته، وتكونه، وأصول حروفه، وأبنيته، وأشكال الجملة فيه، والتغيرات التي وقعت فيه مع توالي الزمان، واستنتاج العوامل التي سببت خصائص اللسان العربي التي تميز بها في أزهى عصوره يعني خلال القرون الأولى بعيد الهجرة" [٤٦]. وقال الدكتور رمضان عبدالتواب: "هذا كتاب صاغه صاحبه المستشرق الألماني بيرجشتراسر باللغة العربية قبل خمسين سنة ... ومن ذلك التاريخ والكتاب يسد فراغا في المكتبة العربية في ميدان الدراسات اللغوية التاريخية للغة العربية، وإنه ليندر أن تجد مؤلفا بالعربية في علم اللغة وفقهها لم يفد من هذا الكتاب على مدى نصف القرن الماضي" [٤٧].

وفي هذا الكتاب تحدث المؤلف عن قضايا لها تعلق بالقرآن الكريم منها الباب الذي خصصه للمفردات التي يزعم أنها دخيلة في العربية أخذت من مجموعة من اللغات مثل الفارسية والحبشية والآرامية وغيرها [٤٨].

وقال الدكتور علي فهيم خشيم: "لعل الأستاذ بيرجشتراسر في كتابه (التطور النحوي) تحقيق ونشر

---

(٤٢) دائرة المعارف الإسلامية (٨١٩٧/٢٦) القرآن من المنظور الإستشراقي دراسة نقدية تحليلية للدكتور محمد محمد أبو ليلة (ص ٢٦٣).

(٤٣) قسم الزركلي مؤلفاته إلى أربعة أنواع، وجعلها عبد الرحمن بدوي في ثلاثة أقسام، بينما سردها العقيقي سردا. انظر الأعلام (١٤٣/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) المستشرقون (٨٤٧/٢-٨٤٨).

(٤٤) المستشرقون (٧٤٧/٢).

(٤٥) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤١) وفي "الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية": (أدوات التفي والاستفهام وما إليها في القرآن). (ص ٤٠).

(٤٦) التطور النحوي للغة العربية (ص ٧).

(٤٧) مقدمة كتاب التطور النحوي للغة العربية (ص ٣).

(٤٨) التطور النحوي (ص ٢٢١- ٢٢٨).

الـدكتور/ رمـضان عبـدالتواب قـد ذهـب إلى أن العربية أَخذت عن اللغات الأجنبية -كما يصفها- عدداً هائلاً من الألفاظ وَرَدَ الكثير منها في القرآن ، وقد وضع الصفحات (٢٢١-٢٢٨) مجموعة من الدخيل - كما يسميه- تكفي نظرة واحدة لتأكيد عروبيته أو عربيته"[٤٩] .

وما ذكره بيرجشتراسر في كتابه هو ما يُعرف عند أئمة اللغة العربية بالمعرب ، وقد ناقشوه كثيرا ، ونبه الإمام الطبري على أن هذه الألفاظ قد استخدمتها العرب والعجم ، وليس هناك ما يدل على أن مخرج وأصل الكلمة من قبل العجم ، وأن المهم هو استخدام العرب لها قبل نزول القرآن[٥٠] .

ج ) **تهذيب اللغة لأبي منصور الأزهري**[٥١] . ولا أظن أن هذا المؤلَف هو تحقيق لهذا الكتاب الكبير ؛ فلعله دراسة عنه أو إخراج جزء منه.

د ) **قواعد العربية لأحمد بـن فـارس** . نشر في مجلة (Islamica) عام ١٩٢٥م[٥٢] .

**٢- في اللهجات.**

تميز بيرجشتراسر بمعرفة بعض اللهجات العربية وقد أتقنها ، وكتب حولها ما يلي :

(٤٩) نظرة جديدة إلى موضوع قديم (ص ١٣).

(٥٠) تفسير الطبري (١/١٣- ٢٠) .

(٥١) المستشرقون (٢/٧٤٨).

(٥٢) المستشرقون (٢/٧٤٨) ولعله كتاب "اللامات" لابن فارس الآتي برقم (٣٩).

أ ) **بعض المتون في اللهجة الآرامية الدراجة** . مع ترجمة ألمانية نشر عام (١٩١٥م)[٥٣] .

ب ) **قاموس في اللهجة الآرامية الدراجة بمدينة معلولة** . نشر عام (١٩١٥م)[٥٤] .

قال يوهان فوك : " كذلك قام بجمع نصوص آرامية حديثة بعامية معلولا ، ونشرها في مجموعات كل من (بريم) و(سوسين) كما قدم لها معجما في العام (١٩٢١م)"[٥٥] .

ج ) **أطلس لغـوي لـسوريا وفلـسطين** . نشر عام (١٩١٥م)[٥٦] . وأما أطلسه فقد قام بعمل تسجيلاته كلها بنفسه بعد أن حصل على إجازة من جامعة

(٥٣) المستشرقون (٢/٧٤٧) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧) وفي "موسوعة المستشرقين" : (حكايات باللغة الآرامية الحديثة ونصوص أخرى من لهجة قرية معلولا) . (ص ٨٦) .

(٥٤) المستشرقون (٢/٧٤٧) مقدمة أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٧) .

(٥٥) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) .

(٥٦) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٦٠) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر رمضان عبدالتواب مجلة مجمع اللغة العربية (ص ١٢٠) وفي "المستشرقون" : (اللهجات العربية العامية في سوريا وفلسطين) . (٢/٧٤٧) .

وقد ذكر له الزركلي وتبعه عمر رضا كحاله كتابا في اللهجات العامية في الموصل ؟! . انظر الأعلام (٢/١٤٤) معجم المؤلفين (١/٥١٢) .

(ليبزج)، وهو عبارة عن (٤٢) خريطة تفصيلية وخريطة واحدة إجمالية. وقد ذكر في مقدمة أطلسه أن الدراسات السابقة في دراسة اللهجات كانت دراسات مستقلة تعنى بدراسة كل لهجة على حِدة. وقد استخدم بيرجشتراسر الطريقة الألمانية في عرض جمل معينه على راوي اللهجة، ثم يعيدها عليه منطوقة بلهجته؛ غير أنه اختار جملا متصلة بعضها ببعض في سياق قصة من القصص الشائعة في المنطقة، وليس على طريقة قوائم الكلمات" [٥٧].

د ) **اللغة العربية الدارجة في دمشق**. نشر عام (١٩٢٤م) [٥٨].

هـ) **تجديد كتاب جيسينيوس**. وهو كتاب محافظ ومعتمد في النحو العبري ويعد كتابا تاريخياً في اللغة العبرية، ولكنه لم يتمكن من إلا من الانتهاء من جزأين الأول صدر عام (١٩١٨م). والثاني في سنة (١٩٢٦م) وسنة (١٩٢٩م). ويتضمنان: علم الخط والصوت والفعل [٥٩].

و ) **الدليل الأصلي في اللغات السامية**. نشر عام (١٩٢٨م) [٦٠]. وكان هذا الكتاب في الأساس محاضرات يلقيها على طلابه، ولهذا جاء كتاباً مدرسياً. وبعد فصل عام عرض مختلف اللغات السامية، ولخص نُحُوها، وأردف كل قسم بنص اللغة الأصلية مع الترجمة [٦١].

ز ) **الأصوات في لهجة معلولة**. نشر في ميونخ عام (١٩٣٣م) [٦٢].

ح ) **الكتابة الكوفية**. نشر عام (١٩١٩م) [٦٣].

### ٣- في الفقه

اشتغل بيرجشتراسر بمسائل الشريعة اشتغال العالم المتعمق، وعبر عن آرائه من خلال الكتب والمقالات التالية:

أ ) **بدايات وسمات الفكر التشريعي في الإسلام** [٦٤]. ووصف مقالته هذه يوهان فوك بأنه

---

(٥٧) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر للدكتور رمضان عبدالتواب مجلة مجمع اللغة العربية (ص ١٢٠- ١٢٢)

(٥٨) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٦١) وفي: "تاريخ حركة الاستشراق": (نصوص نثرية باللهجة الدمشقية). (ص ٣٤٢) وفي "المستشرقون": (اللهجة الدمشقية بنصوصها النثرية). (٧٤٧/٢)

(٥٩) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥) وقال العقيقي: " وله في اللغة = العبرية الأصوات نشرها عام (١٩١٣م) والعقل نشر عام (١٩٢٦هـ والمدخل إلى اللغات السامية عام (١٩٢٩م)". المستشرقون (٧٤٧/٢)

(٦٠) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) المستشرقون (٧٤٧/٢) وفي "موسوعة المستشرقين": (المدخل إلى اللغات السامية). (ص ٨٦)

(٦١) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦)

(٦٢) المستشرقون (٧٤٧/٢)

(٦٣) المستشرقون (٧٤٧/٢)

(٦٤) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٢). وفي "الدراسات العربية في الجامعات الألمانية" لرودي بارت (ص ٤٩): =

أثر فيها تأثيراً مثيراً، وكانت غاصة بالأفكار [٦٥]. وفي هذه الدراسة يقرر أن علينا أن ننظر إلى الفتاوى في الفقه الإسلامي على أنها أصيلة في الإسلام ، وعلينا أن نفهم الفقه الإسلامي على أساس أنه نابع من الأوضاع التاريخية المحلية الخاصة بالبلاد الإسلامية ومن روح الدين الإسلامي، وتبعا لذلك يدعو إلى عدم المبالغة في دعوى القانون المقارن والبحث عن المؤثرات الخارجية[٦٦] .

ب) **حول منهجية البحث في الفقه** [٦٧] . وفيها يدعو إلى أخذ موضوع واحد من موضوعات كتب الفقه ، وتتبع ما كتب فيه من كتب ، وأدلي فيه من أقوال طوال تاريخ الإسلام في المذاهب والمدارس الفقيهة المختلفة . وفي هذا السبيل ينبغي اتخاذ كل فصل من فصول كتب الفقه بمثابة وحدة نأخذ في تحليلها وتفسيرها ؛ مع الأخذ بعين الاعتبار دائما ما كتبه المؤلفون السابقون وما أتى به كل مؤلف ؛ لِتُبيّن دوافعه ونظراته [٦٨] .

ج ) **الفقه على مذهب أبي حنيفة** . فقد أصدر بيرجشتراسر كتابا في الفقه على مذهب أبي حنيفة ، ويمتاز هذا الكتاب بوضوحه ودقة تعابيره ، وهو الكتاب الذي قام بنشره شاخت عام (١٩٣٥م) بعد وفاة بيرجشتراسر [٦٩] .

د ) **المميزات الأساسية للشريعة الإسلامية** . وأخرج شاخت - أيضا- من مخلفات بيرجشتراسر الذي مات مبكرا مخطوطا من محاضرات منظمة ألقاها في الفصل الدراسي الشتوي (١٩٢٨-١٩٢٩م) . عن المميزات الأساسية للشريعة الإسلامية ونشره باسم "المميزات الأساسية للشريعة الإسلامية" بقلم جوتهلف بيرجشتراسر في سلسلة الكتب التعليمية لقسم اللغات الشرقية ببرلين (١٩٣٥م) [٧٠] .

---

= (بداية التفكير التشريعي في الإسلام وميزاته) . وفي "المستشرقون" : (ابتكارات وخلق تفكير للفقه الإسلامي) . (٧٤٨/٢) وفي "موسوعة المستشرقين" : (أوليات وخصائص الفكر الفقهي) . (ص٨٧).

(٦٥) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٢) .

(٦٦) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧) .

(٦٧) تاريخ حركة الاستشراق (ص٣٤٣) وفي "الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية" لرودي بارت : (منهج البحث في الفقه) . (ص ٤٩) . وفي "المستشرقون" : (أساليب البحوث الفقهية) (٧٤٨/٢) وفي "موسوعة المستشرقين" : (في مناهج البحث في الفقه). (ص ٨٧).

(٦٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧).

(٦٩) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٦) المستشرقون (٧٤٨/٢) وسماه فوك : "الملامح الأساسية للتشريع الإسلامي في المذهب الحنفي" . تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٣).

(٧٠) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٩) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧) ولعله الكتاب السابق (بدايات وسمات الفكر التشريعي في الإسلام) .

ويبدأ الكتاب بتقرير معبر مؤثر هو أن "الشريعة الإسلامية بمعناها الواسع الذي يشمل تنظيم الشعائر كذلك هي المضمون الحقيقي للروح الإسلامية الأصيلة وهي التعبير الحاسم عن التفكير الإسلامي إنها النواة الجوهرية للإسلام على الإطلاق" [٧١] .

هـ) **الفقه الإسلامي** . نشر في مجلة الإسلام عام (١٩٢٥م) . وفي مجلة (Islamica) عام (١٩٢٦هـ) وعام (١٩٣٢م) [٧٢] .

**٤- في الطب والفلسفة**

أ ) **كتاب الأسابيع لأبقراط** . نشر في عام (١٩١٤م) [٧٣].

ب ) **شذرات جديدة لثيوفرسطس في الآثار العلوية** . نشر ضمن محاضر جلسات أكاديمية هيدلبرج للعلوم [٧٤].

ج ) **رسالة حنين بن إسحاق [٧٥] في ذكر ما ترجم من كتب جاليونس** . مع مقدمة ألمانية نشر عام (١٩١٢م) [٧٦]. وكان المعهد الألماني للدراسات الشرقية قد تولى طبع هذه الترجمة ، وقد اعتمد بيرجشتراسر على مخطوطة آيا صوفيا ذات الرقم (٣٦٣١) وهي بالخط النسخي ، ولكنها لا تحمل تاريخاً ؛ غير أنه من المرجح أنها تعود إلى القرن السابع أو القرن الثامن . وقد أهدى الكتاب إلى صديقه الألماني ماكس مايرهوف (Meyerhof) الذي كان يعنى بالأعمال العربية في الطب والصيدلة وبأعمال حنين بن إسحاق بصفة خاصة [٧٧].

د ) **حنين بن إسحاق ومدرسته** . نشر في ليدن عام

---

(٧١) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٤٩).

(٧٢) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٧٣) المستشرقون (٧٤٧/٢) مقدمة كتاب أصول نقد النصوص ونشر الكتب (ص ٨) . وفي "موسوعة المستشرقين" : (المنحولات على جالينوس في شرح الأسابيع لبقراط بترجمة حنين بن إسحاق) . نشر في مجموعة محصل الأطباء اليونانية ليبتسك سنة ١٩٢٤م. (ص ٨٦).

(٧٤) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) .

(٧٥) مترجم مشهور في الحضارة الإسلامية ، وكان مؤرخا وطبيبا . توفي عام ٢٦٠هـ . الأعلام (٢٨٧/٢).

(٧٦) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ٢٣) المستشرقون (٧٤٧/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) دراسات في المخطوطات العربية سماء زكي المحاسني (ص ٦٨) وفي "الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية" لرودي بارت: (حنين بن إسحاق في ترجمات جالينوس السريانية والعربية) أخرجها وترجمها جوتهلف بيرجشتراسر عام (١٩٢٥م) وأخرجها مزودة باستكمالات عام (١٩٣٢م).(ص٥١)

(٧٧) دراسات في المخطوطات العربية سماء زكي المحاسني (ص ٦٨- ٦٩).

(١٩٣١م) [٧٨] . وهي دراسة تشمل المترجم الهام ومنهجه [٧٩] . وكانت في الأساس رسالته للدكتوراه المؤهلة للتدريس [٨٠].

هـ) **مواد جديدة حول كتاب حنين بن إسحاق عن جالينوس**[٨١] . وقد نشر بيرجشتراسر ترجمة أخرى إلى الألمانية لكتاب آخر لحنين بن إسحاق وهو مقالة في ذكر الكتب التي لم يذكرها جالينوس في فهرست كتبه ، ورافق هذه الترجمة بعض الشروح والتعليقات ، وقد طبعت الترجمة أيضا ضمن مطبوعات الجمعية الألمانية للدراسات الشرقية عام (١٩٣٢م) ، ثم أعيد طبعها في عام (١٩٦٦م) [٨٢] .

و ) **الرياضيات** . نشر في مجلة الإسلام (١٩٢٣م)[٨٣].

ز ) **ترجمة كتاب إقليدس** . نشر في مجلة الإسلام عام (١٩٣١م)[٨٤]. وهي نقد مفصل لنشرة وترجمة (وليم طمسون) للترجمة العربية لشرح ببس الرومي على المقالة العاشرة من إقليدس [٨٥] .

**٤- في التاريخ**

أ ) **تاريخ دمشق** . نشر في مجلة الآداب الشرقية عام (١٩٢٦هـ) [٨٦] .

**٥ – علوم القرآن والقراءات**

حظيت الدراسات القرآنية باهتمام بيرجشتراسر وخاصة في آخر حياته ، وكان له في هذا المضمار مساهمات كثيرة مميزة ، قال ألبرت ديتيرش (Dietrich) : "وقد أدى اهتمام بيرجشتراسر بنص القرآن الكريم إلى اهتمامه بموضوع القراءات ؛ فنشر بعض المصادر في هذا الميدان" [٨٧]. وقال الدكتور عبدالرحمن بن بدوي : "وربما كان نشاطه في هذا الميدان —قراءات القرآن— أبرز إنتاجه وأكثره دواما"[٨٨] .

ويتوزع إنتاجه وتأليفه في هذا الحقل ما بين الدراسات من تأليف وجمع وبين التحقيق ونشر النصوص.

**٦-التأليف**

أ ) **معجم قراء القرآن وتراجمهم** . وهي

---

(٧٨) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ٢٣) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٥١) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٧٩) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٥١) .

(٨٠) موسوعة المستشرقين (ص ٨٥ ، ٨٦) .

(٨١) المستشرقون (٧٤٨/٢) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦).

(٨٢) دراسات في المخطوطات العربية سماء زكي المحاسني (ص ٦٩) .

(٨٣) المستشرقون (٧٤٧/٢).

(٨٤) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٨٥) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) .

(٨٦) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٨٧) الدراسات العربية في ألمانيا ألبرت ديترش (ص ١٤).

(٨٨) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) .

رسالته للأستاذية عام (١٩١٢م)[٨٩].

ب) **قراءة القرآن في القاهرة**. وهو مقال نشر في مجلة (Der Islam) في السادس عشر من أغسطس عام (١٩٣٣م)[٩٠].

وتحدث في هذه المقالة عن طبعة المصحف التي قام بها الأزهر ومما قاله: "... إن هذه الطبعة للمصحف الشريف ليست إلا وليدة منهج علم القراءات وحده، ولم يكن لكل الدقة والعناية الفلسفية في أوربا أن تصل إلى هذه الدقة الفائقة"[٩١].

ج) **قراءة الحسن البصري للقرآن**. نشر في مجلة (Islamica) العدد الثاني عام (١٩٢٦م)[٩٢].

(٨٩) المستشرقون (٧٤٧/٢).

(٩٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٠) موسوعة المستشرقين (ص ٨٦) وفي "المستشرقون": (رمضان في القاهرة (٤٧٨/٢).

(٩١) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص١١).

(٩٢) تاريخ القرآن –الجزء الثالث– (٦٣٣/٣) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤٠) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص١٤) موسوعة المستشرقين (ص٨٦).

وكان بيرجشتراسر قد لفت النظر إلى اعتبار الحسن البصري - في ما يتعلق بقواعد النطق العامة- من مجموعة القراء التي تنطق بالهمز وأما في فرش الحروف فإنه كان يؤيد تسهيل الهمز تسهيلاً بالغاً[٩٣].

د) **تاريخ قراءات القرآن**. نشر عام (١٩٢٩م)[٩٤].

هـ) القرآن. نشر في مجلة (Islamica) عام (١٩٢٦م)[٩٥].

كما عزم بيرجشتراسر على تأليف كتاب يجمع القراءات الشاذة. حيث قال: "أنوي عرض المادة الموجودة في "المحتسب" لابن جني بالاشتراك مع ابن مجاهد وشواذ ابن خالويه في وقت قريب في كتاب بعنوان (قراءات القرآن الشاذة)"[٩٦].

و- **الجزء الثالث من "تاريخ القرآن"**. وهو أهم كتبه وفيه نشر بيرجشتراسر أهم آرائه حول القرآن الكريم والقراءات والمصاحف. لقد بدأ بيرجشتراسر بإكمال "تاريخ النص القرآني" لنولدكه (Noldekae) بعد وفاة سلفه شفاللي (schwally) فكتب الجزء الثالث على نحو جديد، ولكنه مات قبل أن يتمه وينشره فأكلمه أوتو برتسل (Pretzl) وأخرجه باسم (تاريخ نص

(٩٣) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٦٣٣/٣).

(٩٤) المستشرقون (٧٤٨/٢) ولعله الجزء الثالث من "تاريخ القرآن لنولدكه.

(٩٥) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(٩٦) تاريخ القرآن –الجزء الثالث –(٥٧٤/٣).

القرآن) وبهذا تم الكتاب [٩٧].

وقد نص عدد من المستشرقين الألمان وغيرهم من الذين عاصروا بيرجشتراسر أنه هو من قام بتأليف الجزء الثالث من هذا الكتاب من أمثال: يوهان فوك (Fuck) [٩٨]، وكارل بروكلمان (Brocklemann) [٩٩]، وشاخت (Schacht) [١٠٠]، ورودي بارت (Rudi Paret) [١٠١]، وإلبرت ديترش (Dietrich) [١٠٢]، وولش (Welch) [١٠٣].

وكان بيرجشتراسر خير من يستطيع كتابة هذا الجزء (قسم القراءات والمصاحف) بما تهيأ له من معرفة واسعة بالكتب العربية المؤلفة في قراءات القرآن، والتي جمع له ميكروفلمات عديدة من خزائن استانبول والقاهرة [١٠٤].

وهذا الكتاب بأجزائه الثلاثة له أهميته ومكانته في الاستشراق عموما قال الدكتور محمد توفيق حسين: "وكتاب نولدكه وتلامذته هو الأساس لكل الدراسات اللاحقة في الموضوع، ويتضمن

(٩٧) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص٢٧) (ص ٤٠) المستشرقون (٧٤٨/٢)
وقد نقل الكتاب إلى العربية أخيرا الدكتور جورج تامر بالتعاون مع فريق عمل مؤلف من عبلة معلوف و تامر وخير الدين عبد الهادي ونقولا أبو مراد، وصدر الكتاب عن دار نشر "جورج المز هيلد سهايم" في زوريخ ونيويورك. وقد قدّم للطبعة العربية مترجمها جورج تامر. معرّفاً بالكتاب، شارحاً أهميته، موضحاً المراحل التي مرّ بها الاستشراق الألماني ودراساته العربية والإسلامية، معتبراً أن مشروع نقل الكتاب إلى العربية: "هو مشروع حواري القصد منه تحريك سجال علمي بغية تشجيع البحث في ميدان الدراسات القرآنية والإسلامية، من خلال تزويدها بمادة نقدية غنية ونحن نرجو أن يطلق الكتاب حواراً حول المادة التي يتضمنها وأن يسهم في قراءة حديثة للتراث العربي الإسلامي". انظر جريدة النهار ١ تشرين الأول ٢٠٠٥. وجريدة الشرق الأوسط ٢٩ /٢٠٠٤/١١.

(٩٨) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢).

(٩٩) تاريخ الأدب العربي (١٩٨/١).

(١٠٠) أصول الفقه (ص ٨٣).

(١٠١) الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الألمانية (ص٢٧).

(١٠٢) الدراسات العربية في ألمانيا وتطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤).

(١٠٣) دائرة المعارف الإسلامية (٨١٨٦/٢٦) وبهذا تثبت نسبة الكتاب إلى بيرجشتراسر ولا يتحمل نولدكه تعبة ما في الجزء الثالث لأني رأيت بعض الباحثين ينقلون عن الجزء الثالث وينسبونه إلى نولدكه انظر المستشرقون والقرآن دراسة نقدية في مناهج المستشرقين عمر لطفي العالم (ص ١٥٤- ١٧٣) فكل ما أورده الأستاذ عمر كان من الجزء الثالث من "تاريخ القرآن" (٤٤٣/٣-٥٥٣). وانظر مطاعن المستشرقين في ربانية القرآن للدكتور عبدالرزاق هرماس مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة الكويت عدد ١٤ (ص ٩٣)

(١٠٤) موسوعة المستشرقين (ص ٨٧)

الخطوط العامة الجوهرية لمنهج المستشرقين في الدراسات القرآنية ... وكل ما نشر من كتب ومقالات عن القرآن يعتمد على الخطوط الجوهرية العامة لمنهج نولدكه وتلامذته الذي أصبح يعرف بمدرسة نولدكه للدراسات القرآنية. وقد اعتمدت المقالات الأساسية عن القرآن الكريم في دائرة المعارف البريطانية ودائرة المعارف الإسلامية ودائرة معارف بوردا الفرنسية على التعريف بالقرآن وفقا لمنهج نولدكه الساعي إلى البحث عما يسمى بـ (مصادر القرآن)"[(١٠٥)].

ومما يجدر أن يسجل هنا أن نولدكه المؤلف الرئيس كان مترددا في نشر الكتاب وترجمته لعدم قناعته بكل ما فيه؛ ففي خطابه إلى الناشر بعد تصحيح الكتاب: "وكثير من المسائل التي كنت أعتقد قليلا أو كثيرا بصحتها تبينت لي فيما بعد أنها غير مؤكدة"[(١٠٦)].

(١٠٥) الإسلام في الكتابات الغربية مجلة عالم الفكر العدد الخاص دراسات إسلامية الكويت ١٩٨٤م (ص ٤٠- ٤١).

(١٠٦) انظر مقال لفؤاد حسنين علي (ص ٣٧) ملحق بورقة من تاريخ الاستشراق في ألمانيا تيودور نولدكه إعداد انيو ليتمان مجلة فكر وفن عام ١٩٦٧م. وفي مقدمة مؤلف الطبعة الثانية قال نولدكه: "لأن آثار الوقاحة الصبيانية لن يمكن محوها بالكلية من دون أن يعاد تأليف الكتاب من جديد؛ بعض ما قلته حينذاك بقليل أو كثير من الثقة انعدمت ثقتي فيه لاحقا". مقدمة تاريخ القرآن (ص XXXI) وانظر ما نقله الأستاذ عمر لطفي العالم=

وقد احتوى الجزء الثالث على فصول ثلاثة

الفصل الأول: الرسم. واشتمل على المباحث التالية:

١- أخطاء النص العثماني.
٢- صياغة النسخ العثمانية.
٣- ضبط الكتابة.
٤- القراءات غير العثمانية.

أما الفصل الثاني فكان بعنوان: القراءة، واشتمل على المباحث التالية:

١- مسائل أساسية.
٢- القراء والقراءات.
٣- كتب القراءات.

والفصل الثالث جاء بعنوان: مخطوطات القرآن، واشتمل على المباحث التالية:

١- الوضع الراهن لأبحاث المخطوطات.
٢- خط المصاحف القديمة.
٣- تزويد المصاحف القديمة بعلامات القراءة والأجزاء وعناوين السور.
٤- تاريخ المخطوطات وتحديد أماكن كتابتها.
٥- نسخ القرآن الحديثة.

**مزايا الكتاب (الجزء الثالث)**

١- وفرة مصادر المؤلف؛ وإنك لتعجب وأنت تتصفح هذا الكتاب الذي ألف في حدود عام

= عن بعض المستشرقين أن نولدكه ندم على عمله ووصفه بأنه عمل غير ناضج. المستشرقون والقرآن دراسة نقدية في مناهج المستشرقين (ص ٧).

(١٩٢٩م) ، وتجد فيه هذا الكم الهائل من المصادر الإسلامية وخاصة في هذا الفن الدقيق "القراءات" [(١٠٧)].

٢- تمتع المؤلف بخلفية جيدة في اللغة العربية ولهجاتها المختلفة.

٣- كثرة الأمثلة والشواهد والروايات التي يدعم بها كلامه وآراءه ، وهو بذلك تفوق على أقرانه من المستشرقين الذين كتبوا في هذا الجانب أمثال : آرثر جفري (Jeffrey) ، وغولد تسيهر (Goldziher) ، وإن كان قد استفاد من الأخير وناقشه في بعض المواطن ؛ إلا إنه -من وجهة نظري- وبعد تصفح الكتابين تبين لي أن بيرجشتراسر أكثر اطلاعا ، وأعمق فهما ، وأغزر مادة .

٤- جودة التعريف بالمصطلحات والتفريق بينها [(١٠٨)].

٥- تقديم وصف مختصر ومفيد لكثير من كتب القراءات مما يدل على أن المؤلف قد اطلع عليها وقرأ فيها [(١٠٩)].

**الملحوظات العلمية على الكتاب .**

تعد بعض الآراء التي طرحها بيرجشتراسر في الجزء الثالث من كتاب "تاريخ القرآن" من أخطر الشبه وأشدها فيما يتعلق بالقراءات والمصاحف ومن أبرز ما ذكره ما يلي :

١- دعواه بوجود أخطاء في كتابة المصحف العثماني .

ابتدأ بيرجشتراسر الجزء الثالث بعنوان "أخطاء النص العثماني" وهو عنوان كما تلاحظ مثير مزعج ، ويصادر النتيجة قبل البحث العلمي ، وقبل إيراد الأدلة والتحليل والمناقشة ، ويقول تحت هذا العنوان : "اعترف المسلمون منذ زمن طويل بأن نص القرآن الذي أصدرته اللجنة التي عيَّنها عثمان لم يكن كاملا على وجه الإطلاق ، ويوجد بين أيدينا عدد من الروايات

---

(١٠٧) انظر مثلا المصادر التي عددها في باب ضبط الكتابة . تاريخ القرآن الجزء الثالث (٣ / ٤٦٢ -٤٦٤) والمصادر التي عددها في مبحث: في كتب القراءات . (٦٣٣/٣- ٦٣٨) ومبحث : نشأة كتب القراءات المشهورة (٦٣٨/٣-٦٤١) وانظر مبحث : توسيع نظام السبعة (٦٥١/٣-٦٥٥).

(١٠٨) انظر مثلا تعريفه للاختيار والشاذ (٥٧١/٣ ، ٥٧٣) وانظر تعليله القيِّم في عدم استخدام مصطلح الاجتهاد في القراءات حيث قال: "وأما في علم القراءات ؛ فالإمكانيات المختلفة للقراءة موجودة منذ البداية ؛ بل ولها وصفة ربانية تتساوى بها حسب الرأي السائد وما على القارئ إلا الاختيار بينها" . (٥٧٣/٣).

(١٠٩) انظر وصف كتاب "الإئتلاف في وجوه الاختلاف" ليوسف زادة . تاريخ القرآن الجزء الثالث (٥٨٨/٣) وانظر وصفه لكتاب "معرفة القراء الكبار" للذهبي . تاريخ القرآن الجزء الثالث (٥٩٣/٣ ) وكتاب "الكامل في القراءات الخمسين" للهذلي (٦٣٧/٣) وانظر تفريقه بين كتابي "التبصرة" و"الكشف" من حيث المنهج وطريقة العرض كلاهما لمكي بن أبي طالب. (٦٤٢/٣) وانظر حديثه عن كتاب "النشر" ومصادره . (٦٥٣/٣- ٦٥٤) وكتاب "الرعاية" لمكي بن أبي طالب (٦٥٩/٣).

التي أخذت على هذا النص أخطاء مباشرة. ومن أشهر ما وردنا أن عثمان نفسه عندما اطلع على النسخ التي أنجزها الكُتّاب وجد فيها حروفا من اللحن، وأنّه قال: "لا تغيروها؛ فإن العرب ستعربها بألسنتها؛ لو كان الكاتب من ثقيف والممل من هذيل لم يوجد فيه هذه الحروف" (١١٠).

وقد بَيَّن العلماء حقيقة هذا الأثر، وأجابوا عليه هو وأمثاله؛ قال السيوطي: "وقد أجاب العلماء عن ذلك بثلاثة أجوبة، الأول: أن ذلك لا يصح عن عثمان؛ فإسناده ضعيف مضطرب. الثاني: على تقدير صحة الرواية أن ذلك محمول على الرمز والإشارة ومواضع الحذف. الثالث: أنه مؤول على أشياء خالف لفظها رسمها" (١١١).

وقال الزرقاني: "... وعلى فرض صحة ما ذُكر يمكن أن نؤوله؛ وذلك بأن يراد بكلمة (لحناً) في الروايتين المذكورتين: قراءة ولغة، والمعنى أن في القرآن ورسم مصحفه وجها في القرآن لا تلين به ألسنة العرب جميعا، ولكنها لا تلبث أن تلين به ألسنتهم

(١١٠) الجزء الثالث (٣/٤٤٣- ٤٤٤) والأثر الذي ذكره بيرجشتراسر رواه أبو عبيد في "فضائل القرآن" (ص ٢٧٨) ومن طريقه أبو عمرو الداني في "المقنع" (ص ١١٧) من طريق حجاج. ورواه ابن أبي داود في "المصاحف" (١/٢٣١) رقم ١١٠ من طريق عبيد بن عقيل كلاهما عن هارون عن الزبير بن الخريت عن عكرمة عن عثمان. وعزاه السيوطي إلى ابن الأنباري في "الرد على من خالف مصحف عثمان" وابن أشتة في "المصاحف". انظر الإتقان في علوم القرآن (١/٥٨٥).
ورواه الداني في "المقنع" (ص ١١٧) من طريق يحيى بن يعمر عن عثمان نحوه.
ورواه ابن أبي داود في "المصاحف" (١/٢٢٨) رقم ١٠٤- ١٠٥ ومن طريقه السخاوي في "الوسيلة" (ص ٣٤) وعزاه السيوطي إلى ابن الأنباري. الإتقان (١/٥٨٥، ٥٨٧) من طريق عبدالأعلى عبدالله بن عامر القرشي عن عثمان نحوه.
والأثر بمقاييس علوم الحديث ضعيف لانقطاعه وإرساله؛ فعكرمة لم يسمع من عثمان ﷺ شيئا ولم يلقه. انظر جامع التحصيل (ص ٢٣٩). وقال الداني: "... إحداهما أنه مع تخليط في إسناده واضطراب في ألفاظه مرسل؛ لأن ابن يعمر وعكرمة لم يسمعا من=

=عثمان شيئا ولا رأياه". المقنع (ص ١١٥).
وقال الداني: "إن ظاهر ألفاظه ينفي وروده عن عثمان ﷺ لما فيه من الطعن عليه مع محله في الدين ...". المقنع (ص ١١٥-١١٦) وقال ابن الجزري: "وكيف يصح أن يكون عثمان ﷺ يقول ذلك في مصحف جعل للناس إماما يقتدى به، ثم يتركه لتقيمه العرب بألسنتها، ويكون ذلك بإجماع من الصحابة ... وأيضاً فإن عثمان ﷺ لم يأمر بكتابة مصحف واحد إنما كتب بأمره عدة مصاحف ...". النشر (١/٤٥٩).

(١١١) الإتقان (١/٥٨٥-٥٨٦) وانظر إلى كلام الداني وابن الأنباري وغيرهما في التعليق هذه الروايات فإنه نفيس. المقنع (ص ١١٨-١١٩) الإتقان (١/٥٨٦-٥٨٧) مناهل العرفان (١/٣٧٩-٣٨٠) رسم المصحف للدكتور عبدالحي الفرماوي (ص ٤٤٠- ٤٤٤).

جميعا بالمران وكثرة تلاوة القرآن" [١١٢] .

وقال بيرجشتراسر في موضع آخر: " بعد نجاح هذا التقدير للمواضع باتت الروايات القديمة حول وجود أخطاء في النص مزعجة للغاية ، وقد حاول البعض تلافي هذا النقص باللجوء إلى وسائل الجرح (وهو ما أثار صعوبات في حالة روايات عائشة) [١١٣] أو التفسير أو ببساطة رفض هذه الروايات باعتبارها عديمة الصدق ، ويمكننا تقريبا تأريخ بداية هذه المحاولات : فبينما كان أبو عبيد (ت ٢٢٣ أو ٢٢٤هـ) لا يزال يرد هذه الروايات ؛ فإن ابن الأنصاري (ت ٣٢٧هـ أو ٣٢٨هـ) وكذلك الطبري (ت ٣١٠هـ) كانا يسعيان بصفة عامة إلى إنقاذ النص العثماني" [١١٤] .

(١١٢) مناهل العرفان (١/ ٣٨٠) .

(١١٣) يقصد الحديث الذي رواه عروة عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت عن بعض الآيات : "يا ابن أختي هذا من عمل الكُتّاب اخطؤوا في الكِتاب" . رواه الفراء في "معاني القرآن" (١/ ١٠٦) وسعيد بن منصور في "السنن" (٤/ ١٥٠٧) رقم ٧٦٩ وأبو عبيد في "فضائل القرآن" (ص ٢٨٦) والطبري (٧/ ٦٨٠) وابن أبي داود في "المصاحف" (١/ ٢٣٥) رقم ١١٣ والداني في "المقنع" (ص ١١٩) كلهم من طرق عن أبي معاوية . ورواه عمر بن شبة في "تاريخ المدينة" (٣/ ١٠١٣) من طريق علي ابن مسهر كلاهما عن هشام بن عروة عن أبيه به. وعزاه السيوطي إلى ابن المنذر وابن أبي شيبة . الدر المنثور (٥/ ١٢٨) قال السيوطي : إسناده صحيح على شرط الشيخين. الإتقان (١/ ٥٨٥)

(١١٤) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٣/ ٤٤٦- ٤٤٧)

كان رد الطبري على أثر عائشة رضي الله عنها مقنعا ، ولذلك قال عنه بيرجشتراسر أنه حاول ينقذ النص العثماني؟! يقول الطبري : "لأنه قد ذُكِر أن ذلك في قراءة أُبي (والمقيمين) ، وكذلك هو في مصحفه فيما ذكروا ، فلو كان ذلك خطأ من الكاتب لكان الواجب أن يكون في كل المصاحف – غير مصحفنا الذي كتبه لنا الكاتب الذي أخطأ في كتابته– بخلاف ما هو في مصحفنا ، وفي اتفاق مصحفنا ومصحف أُبي في ذلك ما يدل على أن الذي في مصحفنا من ذلك صواب غير خطأ" [١١٥] .

وقد أجاب العلماء والباحثون على أثر عائشة رضي الله عنها بأجوبة كثيرة منها :

١- أن هذه الرواية مهما يكن سندها صحيحا فإنها مخالفة للتواتر القاطع من دقة عمل الصحابة وتصويب كتاباتهم .

٢- أنها أضعف - أي هذه الراوية- من أن تنهض في وجه ما يبطلها من الراويات التي تلقاها المسلمون بإجماع وقبول ، وليس لذي عدل ونصفة أن يعارض بهذه الروايات الباطلة والآثار الساقطة ما ثبت بالتواتر جيلا إثر جيل إلى يومنا هذا ؛ لأن معارض المتواتر القاطع ساقط مردود .

٣- لو صح هذا عن عائشة رضي الله عنها فقد اجتهدت وأخطأت في اجتهادها ؛ لأن هذه الحروف التي ذكرت أن الكتاب اخطؤوا فيها صحيحة

(١١٥) تفسير الطبري (٧/ ٦٨٤) .

من حيث اللغة عربية فصيحة [١١٦] .

وقال بيرجشتراسر: "فالإمكانية موجودة في كل المواضع بأن الأمر لا يتعلق باختلافات قديمة عن مخطوطات القرآن العثمانية إنما بدخول قراءات غير عثمانية في الغالب إلى النص المكتوب" [١١٧] .

وقال في باب أهم خصائص ضبط الكتابة في النص العثماني: "وبما أنه على قدر من الأهمية أن نلاحظ كيف تعامل المرء مع خط غير متكامل ؛ جاء من شعب غريب ، حتى وإن أُدخلت عليه منذ البداية بعض التحسينات لكنه ظل مُحيِّرا" [١١٨] .

وقال : " إذا ما أضيف إلى كل هذه التأرجحات في نوع الكتابة ... وأنَّ الرسم لا يقدم مساعدة للنطق ، وأنَّ الكلمات لم تكن تنفصل انفصالاً مناسباً عن بعضها البعض ؛ فإنه يمكن القول بان العرض التحريري للنص المقدس كان فيه نقص كبير جدا" [١١٩].

من خلال النصوص السابقة يصف بيرجشتراسر الخط الذي كتب به النص القرآني في المصاحف بأنه محير وغير مكتمل فيه نقص كبير جدا وقد يكون سبباً لدخول قراءات غير متعمدة . وهذا جهل بخصيصة الخط العربي، وإغفال لجانب الحفظ والتلقي (حفظ الصدور) في نقل القرآن الكريم ، قال ابن الجزري : "ثم إن الصحابة لما كتبوا تلك المصاحف جردوها من النقط والشكل ليحتمله ما لم يكن في العرضة الأخيرة مما صح عن النبي ﷺ، وإنما أخلوا المصاحف من النقط والشكل لتكون دلالة الخط الواحد على كلا اللفظين المنقولين المسموعين المتلوّين شبيهة بدلالة اللفظ الواحد على كلا المعنيين المعقولين المفهومين" [١٢٠] .

ثم إن الاعتماد لم يكن على المكتوب فحسب بل إن الاعتماد الأساسي في نقل القرآن الكريم كان على الحفظ لا على مجرد الخط [١٢١] .

وقد نقل أبو شامة عن جماعة من الصحابة والتابعين أنهم قالوا : "إن القراءة سنة يأخذها الآخر عن الأول فاقرءوا كما عُلمتمُوه" [١٢٢] .

وإليك بعض شهادات المستشرقين حول المصحف العثماني وطريقة كتابته ، قال كارل بروكلمان (Brocklemann) : "وقد بلغ هذا المصحف العثماني في مدة وجيزة مقام الوثوق والاعتماد من قبل جميع المسلمين دون حاجة إلى قوة أو إكراه" [١٢٣]. وقال

---

(١١٦) المقنع (ص ١١٨- ١١٩) مناهل العرفان (١/٣٨٦- ٣٨٨) القراءات في نظر المستشرقين= =والملحدين عبد الفتاح قارئ (ص ١٧١) رسم الصحف عبدالحي الفرماوي (ص ٤٥٨- ٤٦٧)

(١١٧) (٣/٤٥٨) .

(١١٨) تاريخ القرآن –الجزء الثالث – (٣/٤٦٥) .

(١١٩) تاريخ القرآن –الجزء الثالث – (٣/٤٩٠- ٤٩١) .

(١٢٠) النشر في القراءات العشر (١/٣٣) .

(١٢١) سمير الطالبين في رسم وضبط الكتاب المبين لعلي محمد الضباع (ص ١٥) .

(١٢٢) إبراز المعاني (١/٩٦) .

(١٢٣) تاريخ الأدب العربي (١/١٩٧) .

وقال شفاللي (schwally): "كل ما ذُكر يؤكد كون مصحف عثمان كاملا وأمينا بأكبر قدر يمكن توقعه ، إنها بالدرجة الأولى هذه الميزات التي جعلت الجماعة الإسلامية الناشئة تعتمده بسرعة وسهولة ، ولم يكن لأي إجراءات قمعية من قبل السلطة وحدها أن تحقق ذلك على الإطلاق" [١٢٤] . وقال ولش (Welch): "إلا أنه في الثلاثينيات من القرن العشرين كان المستشرقون قد جمعوا بالفعل هذه الاختلافات وحللوها ، وانتهوا إلى أنه لا قيمة لها (انهارت الثقة فيها)" [١٢٥] .

٢- وجود حالة من الاستياء العام على المصحف العثماني ، وكانت المآخذ عليه كثيرة .

قال بعد أن ساق بعض الروايات: "ما يؤخذ على النص هنا هي المآخذ اللغوية ، وفي مواضع أخرى توجد مآخذ من حيث المحتوى" [١٢٦] .

وقال أيضاً: "وإذا لم يسعَ المرء إلى التغيير ، ولم يستطع إنكار ما يثير الاستياء في النص ؛ فإن الحل الوسط المتبقي هو أن يقرأ القارئ غير ما كُتب ، ويبدو أن هذا هو رأي أصحاب الروايات المذكور أعلاه" [١٢٧].

وهذا كلام بعيد عن التحقيق العلمي والروايات التاريخية الصحيحة التي تبين أن المصحف ما كتب إلا على ملأ وإجماع من الصحابة ؛ قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه : "... فوالله ما حرقها إلا على ملأ من أصحاب رسول الله" [١٢٨]. وقال أيضاً: "لو وليت من المصاحف ما وَلِي عثمان لفعلت كما فعل" [١٢٩] .

ثم إن مصاحف الصحابة التي يشير إليها بيرجشتراسر على فرض وجودها وصحة نسبتها ومخالفتها للمصحف العثماني فهي فردية وخاصة ، وأصحابها قد اشترك في الجمع العثماني مثل أبي بن كعب ، أو من المجمعين على ما فعل عثمان كعلي بن أبي طالب [١٣٠] .

٣- رغبة عثمان رضي الله عنه والصحابة في توحيد النص القرآني .

حيث يقول: "... تقوم هذه الروايات كلها على

---

(١٢٤) تاريخ القرآن (٢/٣٢١- ٣٢٢) ونقل الأستاذ محمد عبدالله دراز أن شفاللي (schwally) قال : "لقد أثبتنا فيما تقدم أن نسختي زيد متطابقتان ، وأن مصحف عثمان ما هو إلا نسخه من المصحف الذي كان عند حفصة" . وقال أيضاً : "لقد قرر نولدكه أن ذلك يعد أقوى دليل على أن النص القرآني على أحسن صورة من الكمال والمطابقة". مدخل إلى القرآن الكريم عرض تاريخي وتحليل مقارن (ص ٤٦ ، ٤٨).

(١٢٥) دائرة المعارف الإسلامية (٢٦/٨١٨٤).

(١٢٦) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٣/٤٤٤).

(١٢٧) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٣/٤٤٥).

(١٢٨) تاريخ القرآن لأبي عبدالله الزنجاني (ص ١٣٥).

(١٢٩) رواه أبو عبيد في "فضائل القرآن" (ص ٢٨٥) وابن أبي داود في "المصاحف" (١/١٧٩) رقم ٣٩ و٤٠ وأبو عمرو الداني في "المقنع" (ص ١٩) وانظر البرهان في علوم القرآن (١/٢٤٠) النشر في القراءات العشر (١/٤٥٩) .

(١٣٠) الجمع الصوتي للقرآن للدكتور لبيب الأسعد (ص ٦٨- ٧٠) .

فهم النص العثماني على أنه مُعطى، ولا يمكن تغييره حتى ولو كان خطأ" [١٣١].

وقال: "أغلب المتأخرين لم يروا هذا المخرج متوافقا مع تبجيلهم للكتاب العزيز؛ لذا فإنهم لم يتمسكوا فقط بالنص العثماني كتابة ونطقا؛ بل اجتهدوا بقناعة متزايدة من أجل إثبات الإمكانيات المتنامية لتوحيد النص مع مطالب اللغة والمعنى" [١٣٢].

وبيرجشتراسر حين يكرر قضية رغبة عثمان أو الصحابة في توحيد النص فهو يعبر عن وجهة نظر لا تستند إلى دليل ذلك أن النص القرآني وحي قطعي تكفل الله بحفظه ولو كان قصد عثمان رضي الله عنه توحيد النص لكتبت المصاحف بصورة واحدة، ولم يكن بينها اختلاف؛ فكتابتها على هذه الصورة المختلفة والكيفيات المتعددة دليل واضح على أن عثمان رضي الله عنه لم يعمد إلى توحيد النص [١٣٣].

وكان نشر عثمان رضي الله عنه للمصحف إنما كان يستهدف أمرين أولهما: أن في إضفاء صفة الشرعية على القراءات المختلفة التي كانت تدخل في إطار النص المدون ولها أصل نبوي مجمع عليه وحمايتها؛ فيه منع لوقوع أي شجار بين المسلمين بشأنها؛ لأن عثمان كان يعتبر التماري في القرآن نوعا من الكفر. ثانيهما: باستبعاد ما لا يتطابق تطابقا مطلقا مع النص الأصلي وقاية للمسلمين من الوقوع في انشقاق خطير" [١٣٤].

إن ترتيب نص القرآن كما هو في المصحف أمر لا خلاف فيه؛ قال أبو جعفر بن الزبير: "اعلم أولا أن ترتيب الآيات في سورها واقع بتوقيفه ﷺ وأمره من غير خلاف في هذا بين المسلمين" (١٣٥).

قال أوس بن أبي أوس رضي الله عنه: كنت في الوفد الذين أتوا النبي ﷺ وأسلموا من ثقيف؛ فذكر الحديث وفيه: "فقال لنا رسول الله ﷺ: طَرَأَ عليَّ حزبٌ (١٣٦) من القرآن؛ فأردت أن لا أخرج حتى أقضيه. قال: فسألنا أصحاب رسول الله ﷺ حين أصبحنا. قال: قلنا: كيف تحزبون القرآن؟ قالوا: نحزبه ثلاث سور، وخمس سور، وسبع سور، وتسع سور، وإحدى عشرة سورة، وثلاث عشرة، وحزب المفصل من ق حتى يختم [١٣٧].

قال الحافظ ابن حجر: "فهذا يدل على أن

---

(١٣١) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٤٤٥).

(١٣٢) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٣/٤٤٦).

(١٣٣) القراءات القرآنية في نظر المستشرقين والملحدين (ص ٢٠).

(١٣٤) مدخل إلى القرآن الكريم عرض تاريخي وتحليل مقارن لمحمد عبدالله دراز (ص ٤٣).

(١٣٥) البرهان في ترتيب سور القرآن (ص ١٨٢).

(١٣٦) في "سنن أبي داود" و"فتح الباري": حزبي.

(١٣٧) رواه أبو داود في سننه كتاب الصلاة أبواب قراءة القرآن وتحزيبه وترتيله باب تحزيب القرآن (٢/٥٦) رقم ١٣٩٣ والإمام أحمد في "مسنده" (٢٦/٨٩) رقم ١٦١٦٦ وهذا لفظه.

ترتيب السور على ما هو في المصحف الآن كان في عهد النبي ﷺ" (١٣٨).

وقال البغوي: "ثبت أنَّ القرآن كان على هذا التأليف والجمع في زمان النبي ﷺ ، ويشبه أن يكون النبي ﷺ إنما ترك جمعه في مصحف واحد لأن النَّسخَ كان يَردُ على بعضه ، ويرفع الشيء بعد الشيء من تلاوته كما ينسخ بعض أحكامه ، فلو جمعه ثم رفعت تلاوة بعضه أدى ذلك إلى الاختلاف واختلاط أمر الدين ، فحفظه في القلوب إلى انقضاء زمن النَّسخ ، ثم وفّق لجمعه الخلفاء الراشدون" (١٣٩).

٤- اهتم بيرجشتراسر بمصحفي ابن مسعود وأبي بن كعب رضي الله عنهما ، وعقد مبحثين طويلين لإثبات الفروق بينهما وبين المصحف العثماني (١٤٠) . والملاحظ أن بيرجشتراسر قد وضع ما روي عنهما أو ما ورد في مصحفيهما في درجة واحدة مع المصحف العثماني المجمع عليه ؛ بل قد يفهم من كلامه تفضيل وتقديم ما ورد فيهما ومن ذلك :

قال : "والأرجح من ذلك هو إتخاذ مباشر عن الرواية الشفوية في أغلب الحالات التي يقّدم فيها ابن مسعود شكلا واضحا مقابل الشكل الغامض أو الكتابة الغامضة في النص العثماني . والعلاقة هنا ليست قطعا أنَّ واضع كتابة ابن مسعود عُرِض عليه النص العثماني واتضح له التباسه ما دفعه للبت لصالح مفهوم معين عبَّر عنه بالكتابة ، وإنما على الأرجح أنَّ معنى الموضع كان حيا بالنسبة له ، ولذا حاول نقله من خلال الكتابة بأكثر ما يمكن من الوضوح" (١٤١).

وقال : "إذا ما حاولنا توصيف الكتابات المنسوبة لأبي ... فإن أبرز ما نجده فيها هي الجهود المبذولة للوصول إلى تعبير لغوي أبسط وأصح ، كما نجد صياغة أكثر ضبطا ووضوحا أو البت في الشكوك المحتملة" (١٤٢) .

إنَّ هذين المصحفين رغم أهميتهما في التفسير والترجيح بين الأقوال إلا أنهما يحتاجان إلى دراسة عميقة متأنية من جهة الثبوت والصحة ؛ فأكثر ما ورد فيهما إنما أتى بأسانيد منقطعة ، ومن الملاحظ - أيضا- أن كثيرا ما يعزو مصدر من مصادر التفسير أو القراءات إلى مصحف ابن مسعود رضي الله عنه حرفا ، ويعزو مصدر آخر إليه حرفا آخر في آية واحدة.

ومما ينبغي أن يذكر أيضا أن أسانيد القراءات المتواترة التي تنتهي إلى أُبي وابن مسعود تثبت أن قراءتهما موافقة لما ورد في مصحف عثمان رضي الله عنه . وكان الإمام أبو بكر بن الأنباري كثيرا ما يرد قراءات ابن مسعود المخالفة للرسم بناء على حقيقة أن عاصما وحمزة والكسائي تنتهي قراءتهم إلى ابن مسعود فيقول مثلا عند نسبة قراءة (والذكر والأنثى)(١٤٣) و(إني أنا

---

(١٣٨) فتح الباري (٩/٤٣) .

(١٣٩) شرح السنة (٥/٥١٩).

(١٤٠) تاريخ القرآن –الجزء الثالث– (٣/٤٩٧- ٥٣٨).

(١٤١) تاريخ القرآن –الجزء الثالث– (٣/٥١٩- ٥٢٠).

(١٤٢) تاريخ القرآن –الجزء الثالث– (٣/٥٣٤).

(١٤٣) في قوله (وما خلق الذكر والأنثى) سورة الليل آية رقم ٣.

الرزاق) [١٤٤] إلى ابن مسعود : "كل من هذين الحديثين مردود بخلاف الإجماع له ، وأن حمزة وعاصما يرويان عن عبدالله بن مسعود ما عليه جماعة المسلمين ، والبناء على سندين يوافقان الإجماع أولى من الأخذ بواحد يخالفه الإجماع والأمة" [١٤٥]. قال أبو حيان : "وأكثر قراءات عبدالله إنما تنسب إلى الشيعة ، وقد قال بعض علمائنا : إنه صح عندنا بالتواتر قراءة عبدالله غير ما يُنقل عنه مما يوافق السواد ؛ فتلك إنما هي آحاد على تقدير صحتها فلا تعارض ما ثبت بالتواتر" [١٤٦] .

قال مؤلف كتاب المباني : "لقد صححنا بالأدلة التي قدمناها أن قراءة عبدالله بن مسعود هي هذه القراءة التي في مصاحفنا" [١٤٧] . ومصداق ذلك أن ثلاثة من القراء السبعة تنتهي أسانيد قراءتهم إلى ابن مسعود وهم عاصم وحمزة والكسائي [١٤٨] .

٥- نقل بيرجشتراسر روايات ونصوصاً عن بعض الصحابة وهو يريد أن يثبت من خلالها جواز قراءة القرآن بالمعنى ، وجواز إبدال بعض الكلمات ببعض إذا كانت تؤدي المعنى نفسه أو قريباً منه ، وسماها بـ "الحرية اللامبالية في التعامل مع النص" [١٤٩] . وجعل هذا سببا للقراءات المتعددة القديمة [١٥٠] .

وهذه الروايات مصروفة عن ظاهرها لا محالة لوجود الأدلة القطعية من القرآن والسنة عن على عدم جواز تبديل كلمة بأخرى في معناها من غير توقيف وسماع . وهذه الروايات إما أن يقال : إنها أحرف كان يقرأ بها ، ثم نسخت في العرضة الأخيرة ، أو يكون – وهو الأقرب والأصح – أنها إنما جاءت لتفسير وتوضيح لفظ القرآن ؛ لأن الحفظ مع الفهم أسهل وأدوم ؛ قال أبو بكر الأنباري : "لأن ذلك إنما كان من عبدالله –يعني ابن مسعود– تقريبا للمتعلم وتوطئة منه له للرجوع إلى الصواب" [١٥١] . وقال الإمام الرازي : "وأنا أقول يجب أن تَحمل ذلك على أنه إنما ذكر ذلك تفسيرا للفظ القرآن لا على أنه جعله نفس القرآن" [١٥٢].

٦- يزعم بيرجشتراسر أن زيد بن ثابت ومن جمع القرآن فضلوا المصادر المكتوبة على المصادر المحفوظة .

حيث يقول : "لذا فإنه ليس من المستغرب أن يُفضِّل زيد الاستعانة بالمصادر المكتوبة عندما بدأ في عهدي أبي بكر وعمر بجمع أول نص قرآني ، وعلى

(١٤٤) في قوله ( إن الله هو الرزاق) الذاريات آية رقم ٥٨ .

(١٤٥) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (٣٢١/٢٢) .

(١٤٦) البحر المحيط (١٦١/١) .

(١٤٧) مقدمتان في علوم القرآن (ص ٩٣) .

(١٤٨) غاية النهاية (٢٦١/١) (٣٤٦/١) (٥٣٥/١) وانظر مناهل العرفان (٤٦٥/١- ٤٦٦) .

(١٤٩) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٥٤٥/٣).

(١٥٠) تاريخ القرآن –الجزء الثالث - (٥٤٦/٣) .

(١٥١) نقله عنه القرطبي في "الجامع لأحكام القرآن" (١٣٣/١٩).

(١٥٢) التفسير الكبير (١٥٦/٣٠).

هذه الطريقة سار جامعوا القرآن الآخرون . هكذا تحوَّل مركز الثقل في النص القرآني المتوارث نحو النص المكتوب" (١٥٣) .

وهذا الزعم لم يسق عليه دليلاً ؛ بل الشواهد على خلافه ؛ فإن الجمع ما تم إلا بعد أن شعر المسلمون بالخوف لكثرة موت القُرَّاء في معركة اليمامة(١٥٤) .

٦- ادعى أن النحاة ردوا بعض القراءات وخطؤوا أصحابها .

حيث قال قبل إيراد بعض القراءات القرآنية : "وعلى أي حال رفض النحويون القراءات التالية بصراحة ..." (١٥٥) .

وهذا حكم فيه تعميم يحتاج إلى استقراء ؛ فهل أحصى كل مؤلفات النحويين وأقوالهم؟ وهل استطاع أن يلم بكل مدارس النحو ؟ ثم أن القراءات التي أوردها بعضها متواتر والآخر شاذ.

ولنأخذ مثالا واحداً من القراءات التي ذكرها وادعى أن النحويين رفضوها ، وهي قراءة نافع (عسِيتم) في قوله تعالى ﴿ فهل عسيتم ﴾ (١٥٦) ؛ فهذه القراءة نص أكثر من عالم لغوي (نحوي) على أنها لغة أخرى (١٥٧) .

٧- كان يرى أن تعاليم الفقه والعقيدة لها تأثير على توحيد النص القرآني ، أو التفضيل بين القراءات المتواترة أو رد بعضها .

قال : "... وفي كلا الأمرين انتصرت تعاليم الفرائض والعقيدة ؛ مثال ذلك سورة المائدة حيث النص : (فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلِكم إلى الكعبين) والمطلوب هنا هو الاكتفاء بمسح الأرجل. وفي وقت مبكر فَضَّل المرء تطبيقاً أكثر صرامة يستوجب غسل الأرجل. وجد هذا التوجه طريقه إلى القرآن عندما قُرئت الكلمة عنوة (وأرجلَكم) وامسحوا برؤوسكم كإضافة ... وكانت مدارس الفقه المشهورة أكدت على أن الغسل فريضة"(١٥٨) .

وهذا الكلام ينقصه التحقيق العلمي والدقة ؛ واستخدامه لكلمة (عنوة) أو ما معناها يشعر بأن قراءة النصب دخيلة مستحدثه لا أساس لها ؛ وهذا غير صحيح فالقراءتان أولاً متواترتان ؛ قُرئ بهما قبل

---

(١٥٣) تاريخ القرآن (٣/٥٥٧- ٥٥٨).

(١٥٤) صحيح البخاري (٥/٢٥٠) رقم ٤٦٧٩ وفيه أن عمر بن الخطاب ﷺ قال : "إن القتل قد استحر يوم اليمامة بالناس ، وإني أخشى أن يستحر القتل بالقراء في المواطن ؛ فيذهب كثير من القرآن ..." .

(١٥٥) تاريخ القرآن - الجزء الثالث- (٣/٥٦٤) .

(١٥٦) سورة البقرة آية رقم ٢٤٦ وانظر السبعة في القراءات= (ص ١٨٦) حجة القراءات لابن زنجلة (ص٣٩) النشر في القراءات (٢/٢٣٠).

(١٥٧) إعراب القرآن للنحاس (١/٣٢٥) البحر المحيط (٢/٥٧٠).

(١٥٨) تاريخ القرآن – الجزء الثالث- ( ٣/٥٧٧) .

ظهور آراء الفقهاء ومدارس الفقه [(١٥٩)] ، ثم إنه قد أمكن الجمع بين القراءتين مع القول بفرض بغسل الرجل ؛ فقراءة الكسر إما أن تحمل على لبس الخف أو الجورب في حال السفر ، أو تحمل على المجاورة ؛ لأن العرب قد تكسر بناء على الأقرب ؛ ولو خالفه معنى وإعرابا [(١٦٠)] .

ويقال له : لو أن بعض القراءات لم تكن تنزل عن طريق الوحي إلى النبي ﷺ لكان بعض القرآن من كلام البشر ولما كان كله منزلاً من عند الله وهذا يثبت بطلان رأي المستشرقين القائل بأن منشأ القراءات يرجع إلى المصحف العثماني وليس إلى الوحي.

ثم إن الاختلاف في القراءات إنما هو اختلاف تنوع وليس اختلاف تضاد وتضارب ، قال ابن الجزري : "فإن الاختلاف المشار إليه اختلاف تنوع وتغاير ؛ لا اختلاف تضاد وتناقض ؛ فإن هذا محال أن يكون في كلام الله" [(١٦١)].

(١٥٩) قرأ نافع وابن عامر والكسائي وحفص عن عاصم بالنصب (وأرجلَكم) وقرأ بالكسر ابن كثير وحمزة وأبو عمرو وأبو بكر عن عاصم (وأرجلِكم) . انظر السبعة في القراءات (ص ٢٤٢) حجة القراءات لابن زنجلة (ص ٢٢١) النشر في القراءات العشر (٢/٢٥٤) .

(١٦٠) حجة القراءات لابن زنجلة (ص ٢٢٣) الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها (١/٤٠٦) تفسير البيضاوي (١/٣٢٤) روح المعاني (٢/٤٣٥) مناهل العرفان (١/١٤١).

(١٦١) النشر في القراءات العشر (١/٤٩).

إن تعدد القراءات القرآنية حقيقة واقعة في حياة المسلمين من عهد النبي ﷺ ؛ كلها بوحي من الله ؛ التزمها الصحابة ، وثبتت بطريق التواتر الذي لا شك فيه ؛ فلم ينشأ عنها تعارض أو اضطراب بل كلها يظاهر بعضها بعضاً ويشهد بعضها لبعض .

٩- بعد مقدمة عن أشهر القراء تحدث عن اختيار ابن مجاهد للقراء السبعة وأورد معلومات غير صحيحة وأطلق أحكاما لا أساس لها ولا دليل عليها .

ومن ذلك ما قاله بعد أورد قولين عن الإمام أحمد ومكي في تفضيل قراءة نافع وعاصم حيث قال : " ... هذه الأقوال وغيرها ليست إلا تبريرا لاحقا لواقع قائم" [(١٦٢)] . ومعنى هذا الكلام أنه بعد انتشار هاتين القراءتين واشتهارهما وجدت مثل هذه الأقوال في الثناء على القراءتين والقارئين لتبرير هذا الانتشار ولا يعني بالضرورة أنهما الأفضل والأولى.

وهذا كلام بلا دليل والأئمة أصدروا هذه الأحكام بعد دراسة وتثبت ، وليس عن هوى وتشهي خاصة والإمام أحمد كان قبل ابن مجاهد وقبل اختياره للسبعة .

وقال أيضاً : "وعلى العكس من ذلك حصلت القراءتان الأحدث منها عهدا وهما لحمزة بن حبيب وعلي بن حمزة الكسائي على أهمية كبيرة ، وإن كانت مثارا للجدل ، وقد أضافهما ابن مجاهد للخمسة

(١٦٢) تاريخ القرآن –الجزء الثالث – (٣/٦٠٧) .

حتى يكتمل عدد السبعة" [١٦٣].

وقال: "ثمة إجماع على أنَّ ابن مجاهد كان أول من اقتصر على السبعة. ويعود اختيار هذا الرقم إلى الموروث عن الأحرف السبعة" [١٦٤].

وهذا غير صحيح أيضا فاختيار ابن مجاهد ما جاء اعتباطا أو عبثا؛ إنما تم بعد شروط صعبة طبقها على القراء وما كان يهدف أن يكون عددهم سبعة وإنما جاء ذلك مصادفة مع العدد الوارد في الحديث الشريف ولم يرد في خلد ابن مجاهد ولا أراد أن تكون القراءات السبع هي الأحرف السبعة.

**٧- التحقيق**

اهتم بيرجشتراسر بتحقيق كتب التراث الإسلامي، وخاصة في فن القراءات؛ فأخرج بعض الكتب، ومهد الطريق لتلاميذه وخاصة أوتو برتسل (Pretzl) [١٦٥] بإكمال وإنجاز الباقي. قال يوهان فوك: "وبذلك مهد الطريق -وإن تم مرارا على مخطوطات غير كافية- أمام حقل عمل لم يطرقه أحد من قبل" [١٦٦].

وقبل سرد الكتب التي حققها أو شارك في تحقيقها لا بد أن أشير لهذا الكتاب المهم وهو:

أ ) **أصول نقد النصوص ونشر الكتب**. وهي محاضرات ألقاها بيرجشتراسر في جامعة القاهرة بمصر عام [١٩٣٢م] عن أصول نقد النصوص ونشر الكتب، والتي لم تر النور إلا في وقت متأخر؛ حيث أعدها للنشر الدكتور محمد حمدي البكري للنشر وصدرت عام [١٩٦٩م]. والكتاب بحق وبرغم قِدم تأليفه لا يستغني عنه باحث في التراث الإسلامي ينوي التحقيق. والكتاب يشتمل على تعليقات وفوائد قيمة تعالج النسخ المختلفة، ويشرح المؤلف بإسهاب الطرق العلمية لتقديم نسخة على أخرى كما يعرض للمشاكل والصعوبات التي قد يتعرض لها المحقق عند قراءة النص [١٦٧].

هذه المحاضرات اشتملت على تعليقات وقواعد تعالج النسخ المختلفة للعمل الواحد وأشارت إلى ما يعترض له المحقق في إحياء أصحها من مشاكل وصعوبات مستخدما نماذج وأمثلة عديدة لمشاكل اختيار النسخ وتكوين عشائرها. كما عالج في القسم الثاني مشاكل تهذيب النصوص ونقدها مركزا على خصائص تحقيق الصحة اللغوية والموضوعية باستعراض نماذج وأمثلة عديدة من أعمال التحقيق. ولعل أبرز ما جاء في معالجته لقضايا نقد النصوص

---

(١٦٣) تاريخ القرآن -الجزء الثالث- (٦١١/٣).

(١٦٤) تاريخ القرآن - الجزء الثالث - (٦١٤/٣- ٦١٥).

(١٦٥) ولذلك نجد بعض الكتب نسب تحقيقها إلى بيرجشتراسر ونسب في مصادر أخرى إلى أوتو برتسل، وذلك يعود إلى أن بيرجشتراسر بدأ العمل وأكمله أوتو برتسل، أو يكون أشار به بيرجشتراسر، أو نبه على أهميته أو أخرج نسخه المخطوطة.

(١٦٦) تاريخ حركة الاستشراق (ص ٣٤٢).

(١٦٧) انظر بقية الفوائد في تقريض الدكتور محمد حمدي البكري على مقدمة الكتاب (ص ١١- ١٥).

تأكيد صعوبة وضع قواعد ثابتة على اعتبار أن كل عمل مخطوط يتميز بظروف خاصة به، وبالتالي يصعب تعميم القواعد على نحو عام تخضع له جميع الأعمال المخطوطة، أما القسم الأخير من محاضراته فقد خصص لتوضيح طريقة العمل في إخراج أعمال التحقيق بدءا بطرق البحث عن النسخ المختلفة، وإعداد المقدمة، وإخراج النصوص مشتملة على الهوامش والتعليقات والشروح، وانتهاء بطرق إعداد الفهارس والكشافات والمصادر [١٦٨].

وقد قرأت الكتاب وألفيته كتابا قيما كما قيل عنه، ومما يجب أن ينبه عليه وجوب فصل كلام المؤلف "بيرجشتراسر" عن كلام الدكتور محمد البكري. لأنه ورد في صلب الكتاب الحديث عن كتب وأبحاث طبعت بعد وفاة بيرجشتراسر ؟! [١٦٩] وهذا يدل على أنها من كلام معد هذه المحاضرات. كما أن الأمثلة التي ساقها المؤلف محدودة محصورة مكررة وعذره في ذلك قلة المطبوع في ذلك الزمن.

**ب) المحتسب في شواذ القراءات لابن جني.**

ونشرت في ميونخ عام (١٩٣٣م) [١٧٠]. وهي من ممتلكات أكاديمية العلوم في بافاريا [١٧١].

**ج) المختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع** [١٧٢].

**د) غاية النهاية في طبقات القراء لابن الجزري** [١٧٣].

(١٦٨) الإستشراق ودوره في توثيق المخطوطات عباس صالح طاشكندي مجلة عالم الكتب (ص ١٢) بتصرف.

(١٦٩) نبه إلى هذا أيضا الدكتور عبدالستار الحلوجي في توطئته للكتاب (ص : ط).

(١٧٠) تاريخ القرآن –الجزء الثالث- (٦٥٧/٣) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤١)= المستشرقون (٧٤٨/٢) تاريخ القرآن عبدالصبور شاهين (ص ٢٤١) ولم يشر محققوا الطبعة الجديدة من "المحتسب" إلى تحقيق بيرجشتراسر، ولعل الكتاب دراسة عن "المحتسب" ولذلك جعله الدكتور عبدالرحمن بدوي ضمن الدراسات وليس ضمن التحقيق. موسوعة المشرفين (ص ٨٦).

(١٧١) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٤).

(١٧٢) تاريخ القرآن الجزء الثالث (٦٥٧/٣) تاريخ حركة الاستشراق يوهان فوك (ص٣٤٢) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤١) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤) ملاحظات على مساهمات المستشرقين في الدراسات القرآنية أ.د شتيفان فيلد (ص ١٤) المستشرقون (٧٤٨/٢).

(١٧٣) الدراسات العربية في الجامعات الألمانية رودي بارت (ص ٤١) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤) المستشرقون (٧٤٨/٢) وفي: "تاريخ حركة الاستشراق": المعجم الطبيعي لمعلمي القرآن لابن الجزري. (ص٣٤٢) جهود المستشرقين في نشر التراث صلاح الدين المنجد مجلة المنهل (ص ٢١٥) المستشرقون ونشر التراث للدكتور علي النملة (ص ٦٨)=

**هـ) التيسير في القراءات للداني** [١٧٤] .

**و ) المقنع في معرفة رسم مصاحف الأمصار**[١٧٥].

**ز ) اللامات لأبي الحسين ابن فارس القزويني الهمذاني** [١٧٦]. وقد نشره في مجلة (Islamica) عام (١٩٢٥م) [١٧٧] .

كان بيرجشتراسر يطمع في إخراج مقدمتين في التفسير وعلوم القرآن ، وهما : مقدمة كتاب "المباني في نظم المعاني" ومقدمة "المحرر الوجيز" . التي أخرجهما آرثر جفري لمؤلف مجهول يقول آرثر : "وقد استعمل المستشرق الألماني الشهير نولدكه هاتين الرسالتين في أبحاثه في "تاريخ القرآن" وكذلك استعملها من بعده تلميذه المستشرق شوالي ونظرا لأهميتهما قصد بيرجشتراسر نشرهما ؛ لكن ظروفا قاسية حالت دون إنجاز قصده" [١٧٨] .

### منهجه في التحقيق

للتعرف على منهج بيرجشتراسر في التحقيق سأقدم وصفا مختصرا لعمله في كتابين مهمين لا زالا معتمدين –بتحقيق بيرجشتراسر – عند الباحثين إلى هذا اليوم . وهما :

**الأول : مختصر في شواذ القرآن لا بن خالويه**

يمكن وصف تحقيقه لهذا الكتاب بما يلي :

١- اعتمد بيرجشتراسر في تحقيق هذا الكتاب المهم النادر في بابه وتخصصه على نسختين وصفهما آرثر جفري بقوله : "وقد اعتمد الأستاذ بيرجشتراسر في إثبات نص هذا الكتاب على نسختين إحداهما من استنبول مشار إليها فيما يأتي بعلامة (آ) ، والأخرى من مصر مشار إليها بعلامة (ب) ، وكان كلا النسختين ممتلئتين غلطا من إهمال الكاتبين ؛ لذلك كان إثبات النص صعبا جدا كما ترون في الهامش ، وقد اتفقت مع الأستاذ في ابتداء العمل على أن أكتب ملحقا للكتاب أجمع كل ما نقل فيه من كتاب ابن خالويه في كتب المفسرين وكانت غير موافقة لنص هذا الكتاب ، ولكن من حيث أن الأستاذ توفي رأينا أن يترك كتاب

---

=دور المستشرقين في خدمة التراث لسامي الصقار مجلة المنهل (ص ١٥٦)

(١٧٤) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٤) جهود المستشرقون صلاح الدين المنجد مجلة الهلال (ص ٢١٥) المستشرقون ونشر التراث للدكتور علي النملة (ص ٦٧) والموجود على طبعة الكتاب أنه بتحقيق اوتو برتسل .

(١٧٥) الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي (ص ١٥) وفي مقدمة كتاب "المقنع" بقلم الأستاذ محمد أحمد دهمان أن جمعية المستشرقين الألمانية نشرته بنصه العربي باعتناء الأستاذ أوتو برتزل عام (١٩٣٢م).

(١٧٦) المستشرقون (٢/٧٤٨) موسوعة المستشرقين (ص٨٦).

(١٧٧) (١/٧٧-٩٩) انظر ابن فارس اللغوي ومنهجه وأثره في الدراسات اللغوية للدكتور أمين محمد فاخر (ص١٣٠) .

(١٧٨) مقدمتان في علوم القرآن تحقيق آثر جفري (ص ٣).

ابن خالويه كما نشر بدون زيادة" [١٧٩].

٢- اهتم بضبط ما يحتاج إلى ضبط من كلمات وقراءات.

٣- طريقة المحقق والناشر في إثبات الفروق هي: تقسيم المتن إلى فقرات؛ كل فقرة خمسة أسطر، ويذكر في الهامش رقم السطر بين معقوفتين ثم يذكر الكلمة التي أثبتها، ثم نقطتين فوق بعضهما، ثم الكلمة الخاطئة، ويتبعها رمز النسخة التي وردت فيها هكذا:

- [١٢] أعرابيا : أعرابي آ . [١٨٠]

وتعني: [١٢] رقم السطر في المتن. (أعرابيا): الكلمة التي أثبتها في المتن ويتضح أنها موجودة في النسخة الأخرى (ب). (أعرابي): الكلمة التي استبعدها وهي موجودة في النسخة الأخرى (آ): النسخة الأولى المصورة من استنبول.

- [٨] ذو الشامة : دوا الشامة ب . [١٨١]

وقد لا يعتمد هذه الصيغة فيقول –مثلاً– :

- [٢٢] اهْبُطُوا : كذا في ب وفي آ أهْبُطُوا .

وفي كثير من الحالات يثبت ما رآه صوابا ولو لم يكن في النسختين وخاصة في أسماء الأعلام.

٣- اهتم بضبط الأعلام وتصحيح الأخطاء في أسمائهم. ومن ذلك:

- جاء النص في المتن: "محمد بن السميفع" وعلق في الهامش: "[٥] محمد بن: محمد في النسختين" [١٨٢]. وهو يعني أنه ورد في النسختين: محمد السميفع وهو خطأ.

- جاء النص في المتن في النسختين كما يلي: "حكاه عيسى بن سليمان الجحدري"، وعلق في الهامش قائلا: [٨] الجحدري: لعل الصواب (والجدري) [١٨٣].

٤- لم يسم مصادره في الكتاب لكن بتتبعه يمكن أن يقال أنه اهتم بما في المصحف العثماني وصحح كثيرا من الكلمات بناء على ما فيه.

ويمكن ذكر بعض الكتب التي أعتمد عليها في التحقيق، ومنها: "الكتاب" لسيبويه [١٨٤]، و"المحتسب" لابن جني [١٨٥]، و"الكشاف" للزمخشري [١٨٦] و"إتحاف فضلاء البشر" [١٨٧].

**الثاني: غاية النهاية لابن الجزري**

يمكن وصف تحقيقه لهذا الكتاب بما يلي:

١- اعتمد في تحقيق الكتاب وإخراجه على ثلاث نسخ هي:

---

(١٧٩) مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع لابن خالوية (ص ٨).

(١٨٠) مختصر في شواذ القرآن (ص ٩).

(١٨١) مختصر في شواذ القرآن (ص ١٤).

(١٨٢) (ص ٩٣).

(١٨٣) (ص ١١٥) وانظر (ط ٩٢).

(١٨٤) (ص ١٨٣).

(١٨٥) (ص ١٤٨، ١٧٧).

(١٨٦) (ص ١٧١، ١٧٦).

(١٨٧) (ص ١٤).

أ ) النسخة الموجود في المكتبة العمومية في الأستانة رقم (٢٣٤) ، وهي النسخة التي اتخذت أساسا ، ورمز لها بالحرف (ع) .

ب ) النسخة الموجودة في دار الكتب المصرية رقم (تاريخ ١٦١٦) ورمز لها بالحرف (ق).

ج ) النسخة الموجودة في دار الكتب المصرية رقم (تاريخ ١٦٤٧) ورمز لها بالحرف (ك). وقد صرح أن هاتين النسختين لا يوثق بهما [١٨٨].

٢- لم يكمل بيرجشتراسر تحقيق هذا الكتاب يقول محمد أمين الخانجي : "لقد توفي ناشره الأستاذ ج .بيرجشتراسر في صيف العام الماضي ، وكان قد طبع من الكتاب المجلد الأول بتمامه ، وعشرون ملزمة من المجلد الثاني ، وقد بذل نهاية جهده في تصحيحه ؛ ولدقة أمانته وعنايته فيه عهد إلى أن يراجع تصحيحه الخير فضيلة الأستاذ علي الضباع قبل الطبع . ومن أول الملزمة الحادية والعشرين من المجلد الثاني قام بإكمال تصحيحه جناب الأستاذ بريتزل (Pretzl) متبعا ملاحظات الناشر" [١٨٩] .

٣- طريقته في إثبات الفروق بين النسخ تشبه إلى حد كبير طريقته في كتاب "مختصر في شواذ القرآن" من تقسيم المتن إلى فقرات ، وكل فقرة خمسة أسطر ، والإشارة في الهامش تكون إلى رقم السطر ، ونأخذ مثالاً واحداً :

- ورد في المتن : الكوفي . وفي الهامش : الكوفي ع الكدري ك الكردي ق [١٩٠] . ويعني أنه أثبت ما ورد في نسخة (ع) وورد في نسخة (ك) : الكدري ، وورد في (ق) : الكردي.

٤- يمكن أن يقال أنه لم يعتمد تماما على النسخة التركية (ع) ؛ بل صحح كثيرا باعتبار خبرته وخاصة في أسماء المترجمين أو أسماء شيوخهم أو تلامذتهم أو تواريخ ولادتهم أو وفياتهم . ومن ذلك :

- ورد في المتن : ولد سنة ثمان . وفي الهامش: ثمان ق ك ثلاث ع [١٩١] . يعني أنه أثبت ما ورد في (ق) و(ك) لأنه هو الصحيح . وأهمل ما ورد في (ع) .

٤- تتبعت أجزاء كثيرة من الكتاب ، ولم يظهر لي أنه سمى شيئاً من مصادره ؛ لكن لا بد أن كتب التراجم عموما وكتب تراجم القراء كانت حاضرة أمامه أو في ذهنه .

ومما يمكن أن يلاحظ في تحقيق بيرجشتراسر لهذين الكتابين ما يلي :

أ) لم يقدم بمقدمة لعمله يذكر فيها -كعادة المحققين- أهمية الكتاب المراد تحقيقه وأسباب اختياره للتحقيق ومنهجه في تحقيقه [١٩٢] .

---

(١٨٨) غاية النهاية (١/٣) .

(١٨٩) غاية النهاية (٢/٤١١).

(١٩٠) غاية النهاية ( ١/٢٠٩).

(١٩١) غاية النهاية (١/٥٧٣).

(١٩٢) يعد بيرجشتراسر من أوائل المحققين ولذلك لا يمكن إلزامه بعمل من جاء بعده من المحققين الغربيين والمسلمين لكن=

ب) لم يقدم ترجمة - ولو موجزة- لابن خالويه وابن الجزري [١٩٣] .

جـ) لم يفرد مبحثا يثبت فيه نسبة الكتاب إلى صاحبه .

د) لم يتحقق من اسم الكتاب .

هـ) لم يتعرض لوصف النسخ المعتمدة في التحقيق .

و) لم يذيل الكتاب بفهارس علمية كفهارس الآيات والأحاديث والأعلام .

**٨- وفاته**

كان بيرجشتراسر يكره "هتلر" ودعوته النازية ، وكان لا يرى مانعا من حمل بندقيته والخروج لمحاربته ؛ فدفع هتلر إليه من يقتله ، وكان مغرما بتسلق الجبال ؛ ففي إحدى المرات حينما كان يتسلق الجبال ومعه طالب من طلبته ؛ إذ تعلق الطالب بقدمه فهوى من ارتفاع شاهق إلى قاع الوادي حيث لقي حتفه في شهر أغسطس سنة (١٩٣٢م) [١٩٤] .

---

= نذكره هنا من باب وصف عمله في الكتاب .

(١٩٣) قام آثر جفري بترجمة موجزة لابن خالويه (ص ٧-٨) .

(١٩٤) الأعلام (١٤٣/٢) الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر مجلة مجمع اللغة العربية (ص ١٢٠) مقدمة كتاب أصول النقد (ص ٩).

**الخاتمة**

في ختام هذا البحث الذي ضمنته تفاصيل دقيقة عن حياة المستشرق الألماني بيرجشتراسر ، وحاولت فيه حصر مؤلفاته ومقالاته ، وناقشت فيه بعض آرائه حول القراءات والمصاحف. بعد هذا أرى لزاما علي أن أبعث برسائل توجيهية قصيرة ، وأوصي بتوصيات آمل أن تجد تجاوبا من الباحثين والمؤسسات الحكومية والأهلية ، ومن هذه التوصيات ما يلي :

١- أوصي نفسي وإخواني بالاجتهاد في طلب العلم ، والمثابرة في تحصيله ، وأن نتعلم من هذا المستشرق – والحكمة ضالة المؤمن- الصبر والجلد وتحمل المشاق في سبيل تحقيق الأهداف النبيلة ، والحرص على الوقت واغتنامه بما يفيد ؛ فقد تعلم أكثر من ست لغات وسافر وتغرَّب ، ومات وهو في السابعة والأربعين من العمر وترك مؤلفات تربو على الثلاثين .

٢- على الباحث المسلم التروي والتؤدة وهو يناقش الباحثين الغربيين من مستشرقين وغيرهم وأن يحاورهم بالمنهج العلمي والجدال بالتي هي أحسن.

٣- لما كان لكتاب "تاريخ القرآن" لنولدكه بأجزائه الثلاثة هذا الزخم الكبير والصيت الرفيع والاهتمام من الباحثين الغربيين والمسلمين على حد سواء ؛ فإني أرى أن هناك ضرورة ملحة لإجراء دراسات إسلامية حوله خصوصا وقد ترجم أخيرا إلى العربية ، ومن الدراسات التي أوصي بها :

أ ) مصادر الكتاب وموارده .

ب) الأخطاء المنهجية والعلمية في كتاب "تاريخ القرآن" . والتناقض بين مؤلفيه .

جـ) أساليب البحث المتبعة في تأليف "تاريخ القرآن" .

كما أشجع على إجراء دراسات مقارنة بين آراء نولدكه في كتابه هذا وكتبه الأخرى ، أو تكون المقارنة بين "تاريخ القرآن" وكتب المستشرقين الأخرى التي كتبت في نفس المجال مثل : "مذاهب التفسير الإسلامي" لجولد زيهر ، وكتاب "القرآن نزوله وتدوينه وترجمته وتأثيره" لريجيس بلاشير .

٤- أن تحرص الجامعات في العالم الإسلامي والشرعية منها على وجه الخصوص على الحصول على تلك المخطوطات القيمة التي جمعها بيرجشتراسر أو على الأقل مصورات منها وخاصة المصاحف القديمة ، وأن تسارع في مخاطبة الجهات الأكاديمية الألمانية من أجل ذلك ، وأن تدفع الغالي والنفيس في سبيل اقتنائها .

٥- آمل أن تقوم بعض الهيئات الإسلامية المتخصصة في القرآن وعلومه مثل : مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف وغيره بدراسة فكرة بيرجشتراسر ومشروعه في وضع هوامش نقدية للقرآن الكريم وتنفيذه إن أمكن مع الأخذ بعين الاعتبار تجاوز المحاذير الشرعية وتغيير مسمى المشروع .

٦- دعوة الباحثين في الفقه الإسلامي إلى إخراج الدراسات الفقهية التي ألفها بيرجشتراسر وترجمتها ومناقشته بالمنهج العلمي والحقائق الثابتة ، وإبراز ما فيها من صواب وبيان الاجتهادات والنتائج الخاطئة التي وصل إليها .

٧- أن يقوم على ترجمة أعمال المستشرقين لجان متخصصة في الترجمة تتضمن مراجعات دقيقة[١٩٥] ، وعرض على أهل اللغة الأصلية الناطقين بالعربية وفي ذلك إبراء للذمة وحتى لا نُحمِّل كلامهم ما لا يحتمل .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

## المراجـــــع

**جاد، محمود.** ت : *إبراز المعاني من حرز الأماني* ، أبو شامة المقدسي الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة ، ١٤١٢هـ

**رضوان، عمر.** *آراء المستشرقين حول القرآن وتفسيره دراسة* ، دار طيبة للنشر والتوزيع ، الرياض ، السعودية ، الطبعة الأولى ١٤١٣هـ- ١٩٩٢.

**المنجد، صلاح الدين،** *الاستشراق الألماني ماضيه ومستقبله* ، الهلال ، مج ١٨ عدد١١ ١٣٩٤- ١٩٧٤ ص ٢٢- ٢٧ .

**الشرقاوي، محمد عبدالله،** *الاستشراق دراسة تحليلية*

(١٩٥) لاحظ تفاوت الترجمة عند ذكر مؤلفات بيرجشتراسر، وكيف اختلفت التسمية وتباينت في المصادر العربية والمصادر الأجنبية المترجمة .

تقويمية، دار الفكر العربي بالقاهرة.

**طاشكندي، عباس صالح**، *الاستشراق ودوره في توثيق التراث العربي المخطوط*، مجلة عالم الكتب، مج ٥ العدد الأول، ص ٥- ١٤.

**الوزان، عدنان**، *الاستشراق والمستشرقون وجهة نظر*، رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق السنة الثالثة العدد ٢٤ ربيع الأول ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

**شاخت، يوسف**، *أصول الفقه*، لجنة ترجمة دائرة المعارف الإسلامية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ١٩٨١م.

**البكري، محمد حمدي**، *أصول نقد النصوص ونشر التراث* (محاضرات بكلية الآداب سنة ١٩٣٢م). بيرجشتراسر، دار المريخ، الرياض، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

**الزركلي، خير الدين**، *الأعلام*، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، ١٩٨٦م.

**جعيد، زهير**، ت. *البحر المحيط في التفسير*، لأبي حيان الأندلسي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت لبنان ١٤١٢هـ- ١٩٩٢م.

**زقزوق، محمود حمدي**، *أعمال المستشرقين*، عالم الكتب، مج ٥ العدد ١٥ ص ١٥- ٢٣.

**حجازي، محمود فهمي**، ترجمة: *تاريخ الأدب العربي*، كارل بروكلمان، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٣م.

**العالم، عمر لطفي**، *تاريخ حركة الاستشراق الدراسات العربية والإسلامية في أوربا حتى بداية القرن العشرين*، يوهان فوك، دار قتيبة، دمشق سوريا، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م.

**نولدكه تيودور وآخرون**، *تاريخ القرآن*، دار نشر جورج ألمز، هليد سهاين، زيورخ نيويورك. ٢٠٠٠م.

**عبدالرحيم، محمد**. ت: *تاريخ القرآن*، لأبي عبدالله الزنجاني، دار الحكمة للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م.

**الهلال، أنور الجندي**، *التراث الإسلامي والمستشرقون*، مج ٨٤، ع ١ ١٣٩٦هـ-١٩٧٦م. ص ٦٠-٦٧.

**عبدالتواب، رمضان**، *التطور النحوي للغة العربية (محاضرات ألقيت في الجامعة المصرية سنة ١٩٢٩م)*، بيرجشتراسر، إخراج وتصحيح، مكتبة الخانجي ودار الرفاعي، القاهرة والرياض، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م.

**برتزل**، ت: *التيسير في القراءات السبع لأبي عمرو الداني*، جمعية المستشرقين الألمانية، مكتبة الجعفري التبريزية، طهران، ١٩٣٠م.

**التركي، عبدالله**، ت: *جامع البيان عن تفسير آي القرآن*، لابن جرير الطبري، دار هجر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م.

**عبـــدالتواب، رمـــضان،** *الجغرافيا اللغوية وأطلس بيرجشتراسر* . مجلة مجمع اللغة العربية العدد ٣٧ جمادى الأولى ١٣٩٦هـ- ١٩٧٦م . (ص ١١٩- ١٢٤)

**المنجد، صلاح الـــدين،** جهود *المستشرقين في تحقيق التراث العربي* . المنهل ، مج ٥٥ ، ع ٤٧١ ، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٩ ص ٢١٠- ٢١٧ .

**ديتريش، ألبرت، جـــونتن،** *دائرة المعارف الإسلامية* ، الدراسات العربية في ألمانيا تطورها التاريخي ووضعها الحالي ، ١٩٦٢ م.

**جحـــا، ميـــشال،** *الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا*، معهد الإنماء العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ١٩٨٢م.

**اشتفيان فيلد ومجموعة من المؤلفين** ، *الدراسات العربية والإسلامية في بعض البلاد الأوربية* ، جامعة بيروت العربية ، ١٩٧٣ .

**المحاسني، سماء زكي،** *دراسات في المخطوطات العربية* ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ، ١٤٢٠هـ.

**ماهر، مصطفى،** ترجمة: *الدراسات العربية والإسلامية في الجامعـات الألمانيـة* ، رودي بـارت دار الكتاب العربي ، القاهرة .

**الصقار، ســامي،** *دور المستشرقين في خدمة التراث* . المنهـل مـج ٥٥ عـدد ٤٧١ ١٤٠٩- ١٤٨٩ (ص١٤٢- ١٦٧)

**الحاج، ساسي سالم،** *الظاهرة الاستشراقية وأثرها على الدراسات الإسلامية* ، مركز دراسات العالم الإسلامي ، الطبعة الأولى ، ١٩٩١م.

ج. **برجستراسر ن** ، غاية النهاية في طبقات القراء ، لابن الجزري ، عني بنشره دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م .

**ابن باز، عبدالعزيز،** ت : *فتح الباري بشرح صحيح البخـاري* ، لابـن حجـر العـسقلاني ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان .

**العطية، مروان وآخـرون،** تحقيق : *فضائل القرآن* ، لأبي عبيد ، دار ابن كثير ، دمشق ، سوريا ، الطبعة الأولى ، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م .

**أبو ليلة، محمـد محمـد،** *القرآن الكريم من المنظور الاستشراقي دراسة نقدية تحليلية* ، دار النشر للجامعـات ، مـصر، الطبعـة الأولى ، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٢م.

**صلاح الدين،** *المستشرقون الألمان تراجمهم وما أسهموا به في الدراسات العربية* ، دار الكتاب الجديد ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٢هـ.

**حمدان، نـذير،** *مستشرقون سياسيون — جامعيون — مجمعيون* ، مكتبو الصديق للنشر والتوزيع ، الطائف ، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

**الـصغير، محمـد حـسين،** *المستشرقون والدراسات القرآنية* . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر

والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.

**النملة علي**، *المستشرقون ونشر التراث*، دراسة تحليلية ونماذج من التحقيق والنشر، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ ٢٠٠٣م.

**بني عامر، محمد أمين**، *المستشرقون والقرآن الكريم*، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

**العالم، عمر لطفي**، *المستشرقون والقرآن دراسة نقدية لمناهج المستشرقين*، مركز دراسات العالم الإسلامي، مالطا، الطبعة الأولى، ١٩٩١م.

**العقيقي، نجيب**، *المستشرقون*، دار المعارف، مصر الطبعة الثالثة، ١٩٦٥م.

**واعظ، محب الدين**، تحقيق: *المصاحف*، لابن أبي داود، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٢٣- ٢٠٠٢هـ

**برجستراسر**، تحقيق: *مختصر في شواذ القرآن*، لابن خالويه، تصوير دار الكتبي.

**مجموعة من الباحثين**، *مناهج المستشرقين في الدراسات العربية والإسلامية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

**دهمان، محمد أحمد**، تحقيق: المقنع في معرفة مرسوم مصاحف الأمصار، لأبي عمرو الداني، دار الفكر، دمشق، سوريا، ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.

**مكرم، عبدالعال سالم**، *من الدراسات القرآنية*، عالم الكتب، القاهرة، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م.

**بدوي، عبدالرحمن**، *موسوعة المستشرقين*، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م.

# The German Orientalist, Bergstrasser, & His Influences On The Qura'anic Studies & His Method In These Studies

**Nasser bin Mohammed Al-Mane**
*Participating Professor, Fiqh Dep. Islamic Culture*
*College education - King Saud University*

(Received 28/11/1428H; accepted for publication 18/2/1429H.)

**Abstract.** Bergstrasser was considered as one of the well-known German Orientalist during the last centaury. He was born in 1886. He was concerned with his self-education by learning from various experiences. He made early journeys to the Islamic world especially Egypt and Syria. He studied the Sámi dialects and mastered the (Malola) dialect, a name of a Syrian village.
He was the writer of a number of significant publications in many Islamic sciences especially Quranic studies. He was interested in searching for Islamic scripts in this field such as books of readings, books of interpretations, and books of ancient Kofei Qu'ran during his travels. He collected the scripts and sent them out to the Bavarian Academy of Sciences and Humanities in Berlin. He followed a distinguished scientific method in his publication and investigation of some of those scripts. He aimed in creating a Quranic book that includes criticism on its margins which would be extracted from the scripts he collected.
His scientific career was determined by the consistent and reasonable criticism of *Flugel* version of the Holy Quran. He even called for not to use it especially right after the publication of the first *Al-Azhar* version in 1927. He was also known in completing *Noldekae* book "History of Quran"; he wrote the third chapter which included the Othmani drawing, readings and Quranic books. In this chapter, he stated some odd opinions which did not have evidences and were not based on the right scientific analysis. He claims that the Othmani Quran was deficient and had many faults, which was subject for disagreement among scholars. The researcher argued him with historic facts and evidences and other Orientalist quotes.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٦٧-٢٠٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين

*** راتب السعود **معن أمين الشمايلة**

** جامعة عمان العربية للدراسات العليا ** جامعة عمان العربية للدراسات العليا*

*المملكة الأردنية الهاشمية*

(قدم للنشر في ١١/٦/١٤٢٨هـ ؛ قبل للنشر في ٢٨/١١/١٤٢٩هـ)

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. واشتملت عينة الدراسة على (١٣٠) مديراً ومديرة، و(٦٥٠) معلماً ومعلمه تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي (٢٠٠٥- ٢٠٠٦). ولجمع بيانات الدراسة، تم استخدام أداتين: الأولى: استبانة الأنماط الإدارية الأربعة، والثانية: استبانة السلوك الإبداعي، واللتين طورهما الباحثان. وقد تم التحقق من صدق الأداتين، كما تم التحقق من ثباتهما. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الثلاثة (التشاركي الديمقراطي، الاستشاري الديمقراطي، الاستبدادي التسلطي) جاءت مرتفعة، باستثناء النمط الاستبدادي الخير الذي جاء متوسطاً. كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة للسلوك الإبداعي جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\acute{\alpha} \leq$ ٠,٠٥)، بين ممارسة المديرين للأنماط الإدارية الأربعة، ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين.

## المقدمة

يشهد العالم تحولات وتغيرات كثيرة في تركيب المجتمعات والمنظمات التي تتميز بالنمو الاقتصادي السريع، والتسارع التكنولوجي الهائل، والزيادة في السكان، والخصخصة والعولمة، ودخول بعض الدول النامية في مرحلة التصنيع، واعتماد أسلوب التنمية

والتطوير، والتطلع نحو مستقبل أفضل. ويتم ذلك من خلال وجود قادة في كل المستويات، مدركين الحاجة إلى التغيير والتطوير، والإبداع والابتكار.

إن القائد الإداري الفعال هو الذي يمتلك القدرة على إحداث التغيير، ورفع مستوى كفاءة المنظمة لمواجهة التحديات، واستغلال الفرص المتاحة. كما أن العاملين في المنظمة يلعبون أدواراً مهمة وبارزة في تحقيق أهدافها. ولهذا فإن معظم القادة الإداريين على اختلاف مستوياتهم ومواقعهم يحاولون دائماً انتقاء القوى البشرية الكفؤة، ذات الخبرة المناسبة. إذ إن القوى البشرية الجيدة هي أفضل موارد المنظمة، ومن دونهم تفقد المنظمة قدرتها على مزاولة نشاطاتها الاقتصادية، واستمرارها ودخولها لأسواق المنافسة المحلية والعالمية(ميدين وشافير، ٢٠٠٥، ٦٠).

إن من الصعب التمييز بين الإدارة والقيادة، فالإدارة تبنى على وجود القوة الشرعية وقوة إعطاء المكافآت وسلطة الإكراه. ويقوم الأتباع بإطاعة الأوامر والتوجيهات، ولكنهم لا يلتزمون بالضرورة بتنفيذها. كذلك تعتمد القيادة على وجود سلطة شرعية قادرة على المكافأة والإكراه، ولكنها تعتمد بشكل أكثر على القوة المرجعية والخبرة. لذلك يمكن للفرد أن يكون مديراً أو قائداً دون أن يكون الاثنين معاً. ويستطيع المدير في منظمة ما أن يستخدم قوته الشرعية والقسرية لتنفيذ أعماله، ولكنه يعتمد في ذلك على سلطته فقط. فهذا الفرد مدير وليس مؤهلاً لأن يكون قائداً. وفي حالات أخرى يوجد فرد لا يملك سلطة رسمية على الإطلاق، ومع ذلك يتمتع بسمات شخصية وإيجائية تمكنه من التأثير في سلوك الآخرين. ولهذا يعد هذا الفرد قائداً ولكن ليس بالضرورة مديراً (نصير، ١٩٨٧، ١٧).

وقد ذكر (Likert, 1961) أن الإدارة، وعلى رأسها المدير، هي التي تقرر إلى حد كبير المناخ التنظيمي داخل المنظمة. إذ إن الإدارة هي التي تختار تصميم المنظمة، ونمط الإدارة، والفلسفة العملية التي تقوم عليها، وهذه هي المحكات الأساسية لنجاح المنظمة. ولا يخفى أن المدير هو صاحب القرار في اتخاذ هذه الخيارات. هذا وقد صنف (Likert, 1961) الأنماط الإدارية في أربعة أنظمة هي:

- نظام (١) النمط الاستبدادي التسلطي System 1: Exploitative Authoritative.
- نظام (٢) : النمط الاستبدادي الخير System Benevolent Authoritative.
- نظام (٣) : النمط الاستشاري الديمقراطي System 3: Consultative Democratic.
- نظام (٤): النمط التشاركي الديمقراطي System 4: Participative Democratic.

من هنا جاء تأكيد أهمية دراسة الأنماط الإدارية في المؤسسات التربوية التعليمية، إذ إنها تمثل الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة مع المعلمين. إذ يعد النمط الإداري المحور الرئيس في نجاح العمليات التربوية أو

فشلها، لما لمدير المدرسة من دور حاسم في التأثير في سلوك المعلمين، وإيجاد البيئة والجو العلمي المناسب الفعال في المدرسة.

وبما أن العنصر البشري هو الأساس لأداء الأعمال وتنفيذها في المنظمة، وهو الأصل في نموها واستمرارها، وبما أن الإبداع هو أحد الوسائل المهمة لهذا النمو والاستمرار، فإن توافر السلوك الإبداعي لدى العاملين يعد عنصراً فاعلاً في ضمان ذلك النمو والاستمرار سواء أكان هذا النمو قائماً على صعيد العنصر البشري أم على مستوى إبداعه في الأداء. ذلك أن عملية الإبداع تعد من المرتكزات الأساسية في بناء المنظمات الإدارية والارتقاء في مستوى الأداء فيها، إذ تسعى معظم المنظمات الناجحة دائما إلى تطوير السلوك الإبداعي لدى العاملين فيها (الصرن، ٢٠٠٠، ٢٨).

إن المؤسسات التربوية في الأردن لا تخلو من وجود معلمين مبدعين، يتسمون بالواقعية والأصالة، ولديهم أفكار متنوعة ونادرة، تؤدي إلى التطوير والتحسين في العملية التعليمية التعلمية في المدارس. كما أن لديهم القدرة على الوصول بالطلبة إلى أقصى طاقاتهم، وتهيئة الظروف المناسبة لهم لاكتشاف إبداعاتهم. ومن هنا يتعين على مدير المدرسة الاهتمام بتوفير الجو التربوي والفكري المناسب الذي يسمح للمعلمين والطلبة لممارسة سلوكهم الإبداعي، واستثمار طاقاتهم بهدف تحقيق الأهداف التي تصبو إليها العملية التربوية.

وهذا ما دعا الباحثان لاعتماد نظرية ليكرت Likert للأنماط الإدارية الأربعة (System1- System 4)، ودراستها على المؤسسات التربوية في الأردن، للكشف عن أي نمط من الأنماط الإدارية الأربعة يمارسه مديرو المدارس بدرجة مرتفعة، وعن علاقة كل من هذه الأنماط بسلوك المعلمين الإبداعي، لما لذلك من أثر في سير العملية التعليمية، وفي نتائجها ومخرجاتها.

## مشكلة الدراسة

إن المدرسة مؤسسة تربوية نظامية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه. وهي وحدة إدارية أساسية في النظام التربوي الأردني، تمثل المستوى الإجرائي للعملية التربوية، وتعد قاعدة لهذا النظام، وينعكس ما يجري داخلها من تفاعلات وممارسات إدارية على جميع العاملين فيها من معلمين ومتعلمين وإداريين ومستخدمين، وما ينشأ عن ذلك من مناخ يتحدد وفقاً لطبيعة العلاقات التنظيمية التي تسود المدرسة.

وقد تمثلت مشكلة الدراسة في بيان العلاقة بين الأنماط الإدارية للمديرين والسلوك الإبداعي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن.

## هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن،

وفقاً لنظرية ليكرت Likert (System 1-System 4)، وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة الرئيس، سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية وفقاً لنظرية ليكرت (System1–System 4) من وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما مستوى السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين؟

٣- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\acute{\alpha} \geq$ ٠.٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين؟

## أهمية الدراسة

يعد المعلم أحد الركائز الأساسية في العملية التربوية، التي من أهم أهدافها عملية التعليم والتعلم للطلبة، فإنه من المهم توفير البيئة التربوية المناسبة لهم للقيام بأدوارهم بشكل فعال، وبالمستوى الذي يتوقعه منهم الإداريون، ومتخذو القرار، كما أن الأهم تهيئة الظروف المناسبة لهم لاستغلال طاقاتهم الإبداعية وتنميتها وتحفيزها. وهنا تبرز أهمية النمط الإداري الذي يستخدمه مدير المدرسة لتحسين الممارسات التعليمية عند المعلمين، ويؤدي بهم إلى النمو والابتكار والإبداع والتميز. ويساعد على تلبية حاجاتهم ورفع الروح المعنوية لديهم، بما يحقق أهداف المدرسة. وبشكل أكثر تحديداً، ويؤمل من هذه الدراسة، من خلال بحثها في الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، تحديد النمط الإداري الفعال في دعم السلوك الإبداعي لمعلمي مدارسهم، وتقديم تغذية راجعة لمديري المدارس الثانوية حول النمط الإداري المفضل والمحفز للإبداع عند المعلمين.

## تعريف المصطلحات

### الأنماط الإدارية (Administrative Styles)

عرف ليكرت (Likert, 1961) النمط الإداري بأنه مجموعة الأفعال والتصرفات والوظائف التي يقوم بها المدير من تصميم، وتنظيم العمل بين المجموعات وتحديد علاقات العمل، وإبداء الاهتمام بالأهداف والعاملين وحاجاتهم.

ويعرف النمط الإداري إجرائياً بأنه: السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك المعلمين العاملين معه بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة، وفقاً لنظرية (Likert) للأنماط الإدارية الأربعة (System ١ ـ System 4)، وهي:

النمط الاستبدادي التسلطي (Exploitative Authoritative): ويعرفه الباحثان بأنه

سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، بحيث يحصر جميع الصلاحيات بيده دون إشراك المعلمين معه.

النمط الاستبدادي الخير (Benevolent Authoritative): ويعرفه الباحثان بأنه سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين عن طريق الخوف والتهديد.

النمط الاستشاري الديمقراطي (Consultative Democratic): ويعرفه الباحثان بأنه سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، بحيث يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل اليومي.

النمط التشاركي الديمقراطي (Participative Democratic): ويعرفه الباحثان بأنه سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، إذ يتصف بتفويض بعض الصلاحيات والسلطات وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات.

وتقاس هذه الأنماط بالدرجة الكلية المتحققة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة الدراسة التي طورها الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

السلوك الإبداعي (Creative Behavior): هو جميع الأفعال الفردية الموجهة نحو استنباط وتبني وتطبيق الأفكار المميزة المفيدة على جميع مستويات المنظمة، ويمكن أن تشمل هذه الأفكار المميزة تطوير أفكار إنتاجية جديدة، أو تكنولوجيا جديدة، أو إحداث تغييرات جديدة في الأساليب الإدارية التي توجه نحو تحسين علاقات العمل أو تطبيق أفكار جديدة في العمليات الإنتاجية التي تهدف إلى زيادة مستوى كفاءة وفاعلية المنظمة (أبو تايه، ٢٠٠٣، ٣٧٧).

ويعرف السلوك الإبداعي إجرائيا بأنه: السلوك المميز الذي يمارسه المعلم في المدرسة، ويظهر على شكل تقديم أفكار جديدة في أسلوب العمل أو استحداث استخدامات جديدة لشيء قائم. ويقاس بالدرجة الكلية المتحققة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة الدراسة التي يستخدمها الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

## حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية العامة والمعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وتحددت هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو العام الدراسي (٢٠٠٥- ٢٠٠٦) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥- ٢٠٠٦). كما تحددت بالأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية Likert (System 4 ـ System ١).

## الأدب النظري

### ١- الأنماط الإدارية

#### العلاقة بين القيادة والإدارة

إن القائد هو الشخص الذي يستطيع التأثير في

سلوك الآخرين واتجاهاتهم وأفعالهم لتحقيق أهداف المنظمة. أما المدير فهو الشخص الذي يعين ويكلف بمهمة الإشراف على وحدة أو جماعة عمل، وعليه أن يقوم بوظائف العملية الإدارية. وهناك من يرى أن القيادة هي إحدى الوظائف الإدارية للمدير. فالمدير يقوم بدوره القيادي، من خلال توجيه الأفراد وإرشادهم لتحقيق أهداف المنظمة، ولكنه لا يستطيع القيام بكل ذلك ما لم يملك مقومات القيادة الناجحة. وليس لكل مدير أو شخص يحتل مركزاً قيادياً أن يكون قائداً بالضرورة. فكثير من المديرين في المستويات الإدارية المختلفة. يفقدون مقومات القيادة، ولكن الاثنتين ( القيادة والإدارة) مطلوبتان لأي منظمة، لأنهما تتضمنان أنشطة ضرورية لتحقيق أهداف المنظمة، وتوافر واحد منها دون الآخر يؤدي إلى تدني الأداء والإنتاجية والفاعلية (حريم، ١٩٩٧).

**نظريات القيادة**

**١ – نظرية السمات (Traits Theory)**

تقوم هذه النظرية على افتراض أن هناك خصائص وسمات شخصية معينة يجب أن تتوافر لدى الشخص، ويتميز بها في حياته حتى يصبح قائداً. هذا وقد أجريت بعض الدراسات لمعرفة خصائص وسمات الشخصية التي تميز القائد. غير أن هذه الدراسات لم تستطع تحديد السمات المشتركة بين القادة الناجحين وغير الناجحين. لأن مجموعة السمات قد تشخص من هو القائد، ولكنها لا تحدد النمط السلوكي الذي يمارسه القائد للتأثير في سلوك التابعين له ( العرفي ومهدي، ١٩٩٦، ص ٢١٨).

**٢ – النظريات السلوكية**

يعتقد العلماء والباحثون أنه نتيجة لعدم الرضا التام عن نتائج أبحاث نظرية السمات في القيادة الإدارية، وما تلاها من تركيز على سمات القائد وخصائصه الشخصية، أصبح التوجه نحو دراسة سلوك القائد الإداري والاهتمام بالجانب السلوكي في دراسات علماء النفس (العرفي ومهدي، ١٩٩٦ ، ص٢٢١ ).

**أ ) نظرية الخط المستمر في القيادة (Leadership Continuum Pattern)**: وضع هذه النظرية *Tannebaum & Schmidt*، إذ قاما بتصنيف أنماط السلوك الإداري بالاعتماد على عاملين أساسيين هما: مدى استخدام السلطة من قبل القائد، ومدى الحرية المسموح بها في عملية صنع القرار. وأنه توجد هناك بدائل كثيرة للقائد تندرج على خط ممتد حسب السلطة التي يمارسها القائد ومدى الحرية التي يتيحها لمرؤوسيه (Tannebaum & Schmidt, 1985, p. 96).

**ب ) نظرية الخط المستمر في القيادة (The Path- Goal Theory)**: قام هاوس House بتطوير أنموذج طريق الهدف في القيادات الإدارية، وذلك اعتماداً على أنموذج فروم في الدوافع، إذ تربط هذه النظرية بين دوافع الأفراد للإنتاج وبين إدراكهم أن العمل يشبع حاجاتهم. إذ إن السلوك القيادي هو الذي يربط بين أنواع المكافآت وبين الدوافع والأداء والرضا عن العمل. إذ

أكدت هذه النظرية أن القائد الفعال هو الذي يقوم بمساعدة مرؤوسيه في تحديد أهدافهم ورسم المسارات لتحقيق هذه الأهداف، وإزالة العقبات التي تعترض طريقهم وتدريبهم ومكافأتهم على إنجازهم للعمل (House, 1971).

**ج ) نظرية ليكرت والأنظمة الأربعة (System 1 - System 4)**: ليكرت Likert هو عالم نفس اجتماعي هدفت دراساته إلى وجود علاقة قوية بين الأداء والأنماط القيادية المتبعة في المنظمة. أي أن الأداء المتدني في المنظمة يرجع إلى نوع الإشراف والقيادة. فالمنظمات ذات الإنتاج الضعيف دائما تكون تحت إدارة مشرفين متمركزين حول الوظيفة أو يهتمون بالوظيفة دون غيرها، إذ إنهم يفرضون على مرؤوسيهم إتباع إجراءات وأساليب مقننة للأداء ثم يحددون مستويات الإنتاج، ومعدلات الإنتاجية على الطريقة التيلورية. فهم يهتمون بتقسيم الوظيفة أو العملية إلى أجزاء صغيرة، ثم يختارون مستخدمين لأدائها ويدربونهم عليها ثم يمارسون عليهم شتى الضغوط لتحقيق أكبر قدر من الإنتاجية. وأشارت دراساته أيضا إلى أن المشرفين الناجحين هم الذين يركزون على الجانب الإنساني أي الذين يمارسون إشرافا عاما بعيدا عن التفاصيل الدقيقة ويتركون مجالا رحبا للإبداع والابتكار (Likert, 1961, pp6-9).

لقد درس ليكرت Likert سلوك مجموعة كبيرة من المشرفين من ذوي الإنتاجية العالية، مقارنة بسلوك مشرفين آخرين من ذوي الإنتاجية المنخفضة. ووجد أن مشاركة المشرفين من ذوي الإنتاجية العالية في العمل الفعلي كانت محدودة، إلا أن تعاملهم مع الأفراد من العمال كان تعاملاً يتسم بالمشاركة الإنسانية والمرونة العالية بعيداً عن التدخل الرسمي أو الأوامر الرسمية الصارمة. كما أن هؤلاء المشرفين تميزوا بإعطاء حرية أكبر لمرؤوسيهم في اتخاذ القرارات ووضع برامج العمل المناسبة دون أن يتدخلوا كثيراً في شؤون العمال. وتوصل ليكرت Likert من خلال هذه المشاهدات إلى استنتاج مفاده أن القيادة الديمقراطية تعطي نتائج أفضل من القيادة الأوتوقراطية. لقد أوضح ليكرت Likert أن القيادة تمثل محور العملية الإدارية، وأن فعالية المنظمات تعتمد بشكل رئيسي على الأسلوب الذي يتبعه الإداريون في قيادة مرؤوسيهم. وقد صنف ليكرت Likert أساليب القيادة إلى أربعة أنظمة إدارية، وهي على النحو الآتي:

- نظام (١) النمط الاستبدادي التسلطي Exploitative Authoritative

وفي هذا النمط الإداري لا يثق القائد بمرؤوسيه، كما أن المرؤوسين لا يملكون حرية مناقشة اختصاصات الوظيفة مع الرئيس. ولا يهتم القائد أو المشرف بأخذ آراء المرؤوسين في حل المشكلات الوظيفية، كما لا يهتم بمشاعرهم، ولا توجد علاقة أو اتصال قوي بين الرؤساء والمرؤوسين لتحقيق أهداف المنظمة. وتتخذ معظم القرارات على مستوى القمة

وتستخدم الأساليب الإشرافية المتصلبة لتنفيذ القرارات. وفي هذا النظام الإداري تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل دون مشاركة المرؤوسين، مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف، وعدم الثقة في العلاقات بين الإدارة والمرؤوسين، ويكون هناك شعور بغياب وانعدام حرية المناقشة بينهم (Likert, 1961).

- **نظام (٢) النمط الاستبدادي الخير : Benevolent Authoritative**

وفي هذا النمط من القيادة الإدارية تكون القيادة غائبة، ولا تؤدي أي دور فعلي، والمرؤوسون في المنظمة أحرار في أداء العمل كما يشاءون، وهذا النوع من القيادة لا تحكمه القوانين والأنظمة، إذ إن القائد لا يتدخل في إجراءات العمل، ولا يعطي أي توجيهات إلا إذا طلب منه ذلك. وهذا النوع من القيادة يعد الأقل فاعلية، إذ يترك القائد المرؤوسين يتصرفون كما يشاءون، ويعتقد هنا القائد الإداري أنه يعطيهم الفرصة لتنمية وتطوير خبراتهم (Likert, 1961).

- **نظام (٣) النمط الاستشاري الديمقراطي Consultative Democratic**

في هذا النمط الإداري تتوافر الثقة الكاملة بين الرئيس والمرؤوسين، فيشعر العاملون بحرية مطلقة في مناقشة شؤون العمل مع رؤسائهم، كما يسعى الرؤساء دائما للاستفادة من آراء ومقترحات مرؤوسيهم، ويتعرف الرئيس بصورة شمولية مشكلات مرؤوسيه، وتتوافر الثقة بين المستويات المختلفة في المنظمة، وينجز العمل عن طريق أسلوب إدارة الفريق والمشاركة، فيتخذ القرار من خلال الاتصال مع المرؤوسين، وتكون الرقابة ذاتية. وفي هذا النظام تكون الثقة بين الإدارة والمرؤوسين كبيرة جداً، ويكون هناك قدر من التفاعل والاتصال المتبادل بينهم، بالإضافة إلى تفويض بعض الصلاحيات لهم (Likert, 1961).

- **نظام (٤) النمط التشاركي الديمقراطي Participative Democratic**

وفي هذا النمط من الإدارة التشاركية الديمقراطية توجد ثقة بين الرئيس والمرؤوسين بيد أن الرئيس يحتفظ بحق السيطرة على اتخاذ القرار. ويمارس الرؤساء بعض الحرية في مناقشة شؤون العمل مع مرؤوسيهم، كما يتبادل الرئيس والمرؤوسون الآراء والاقتراحات حول شؤون العمل. ويتعرف الرئيس بصورة شمولية مشكلات مرؤوسيه، وتتخذ القرارات الهامة على مستوى القمة، كما أن القرارات التخصصية ذات الصبغة التخصصية تتخذ على مستوى القاعدة. ويستخدم الرئيس الأسلوب الإشرافي مع التركيز على الثواب وأحيانا العقاب، كما يستخدم أسلوب التوجيه الشخصي والتسيير الذاتي. وفي هذا النظام يحصل المرؤوسون على كامل الحرية في المشاركة وفي اتخاذ القرارات، ويشجع القائد الاتصال المتبادل معهم، وتكون الثقة عالية بينهم، ويشعر المرؤوسون بروح الفريق ويسعون لتحقيق الأهداف المشتركة للمنظمة (Likert, 1961).

وأجرى ليكرت Likert دراساته للوقوف على آراء المديرين ورؤساء الأقسام الأكثر إنتاجية، والأقل إنتاجية من خلال خبراتهم. وكانت الإجابات تؤيد أن الأقسام الأكثر إنتاجية استخدمت النظامين (٣ ، ٤)، والأقل إنتاجية استخدمت نظامي (١ ، ٢).

**٢- الإبداع**

في ظل التقدم العلمي الراهن وثورة المعلومات والتنافس التكنولوجي والصراع الأيدلوجي بين الأمم والشعوب وما صاحب ذلك كله من تغييرات وتعقيدات في العلاقات بين الأفراد، والمجتمعات، وكافة مظاهر الحياة المدنية، وبرزت أهمية الإبداع كأحد السبل المهمة التي تعقد عليها الآمال الآن، لمواجهة المشكلات المعاصرة التي تهدد توافق الإنسان وقدرته على التكيف مع بيئته الداخلية والخارجية على حد السواء.

والإبداع، كهدف تربوي، تهتم به النظم التربوية في الدول التي تعتمد على الكشف والاختراع في ترقية حياتها وتطوير منتجاتها ذات الجودة الفائقة، وقد فرغت من مشكلات التعليم والتنمية، وتواجه تحديات عالم ما بعد الصناعة ومستقبليات جديدة تصنعها بعلم وبصيرة، أداتها الإبداع في كل مجالات الحياة (حورية، ٢٠٠٤).

والإبداع لا يقتصر على الأفراد، إذ ليس بالضرورة أن يكون عملية فردية، فقد يتم ممارسة الإبداع عن طريق الجامعات والمؤسسات (صبحي، ١٩٩٢، ٢٥)، ولم يعد الإبداع في المنظمات شيئاً كمالياً، بل أصبح من مستلزمات بقاء المنظمة وازدهارها. وما عليها إلا أن تجعل من توليد الأفكار الجديدة والعمل بها عاملاً حاسماً في الأخذ بها إلى ناصية النجاح والاستمرارية. فالإبداع يتحقق من خلال رغبة المنظمات بتشجيع الجانب الإبداعي عند موظفيها، إذ إن الإبداع الذي يركز على السمات الشخصية للمبدعين في ضوء ما يتسم به المبدعون من خصال تميزهم عن الأشخاص العاديين، مثل الاستقلال، والمثابرة والانفتاح على الخبرة، والمخاطرة (حورية، ٢٠٠٤، ص ٥٨).

**مفهوم السلوك الإبداعي**

هو السلوك أو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو الجماعة في موقع العمل وليس بالضرورة أن ينتج عنه نتائج أو خدمات وسلع جديدة، إذ إنه سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية، وقد يكون هذا السلوك إبداعا في حد ذاته عندما يمارسه الفرد لأول مرة في المنظمة.

**نظريات الإبداع**

ظهرت في الأدب التربوي وعلم النفس مجموعة من النظريات التي فسرت ظاهرة الإبداع ومن أهمها:

**١- نظرية مارش وسيمون (March & Simon)**

فسر مارش وسيمون (March & Simon, 1958, p.161) الإبداع من خلال معالجة المشكلات التي

تعترض المنظمات، إذ تواجه بعض المنظمات فجوة بين ما تقوم به وما يفترض أن تقوم به، فتحاول من خلال عملية البحث طرح بدائل جديدة، فعملية الإبداع تمر بعدة مراحل هي فجوة في الأداء، و تغيرات في البيئة الخارجية أو الداخلية.

**٢ – نظرية (Burns & Stalker)**

أوضح (Burns & Stalker, 1961) أن الهياكل التنظيمية المختلفة تكون فاعلة في حالات مختلفة، فمن خلال ما توصلا إليه أن الهياكل الأكثر ملاءمة هي التي تسهم في تطبيق الإبداع في المنظمات، من خلال النمط الآلي الذي يلائم بيئة العمل المستقرة، والنمط العضوي الذي يلائم البيئات سريعة التغيير، كما أن النمط العضوي يقوم عن طريق مشاركة أعضاء المنظمة باتخاذ القرارات، فهو يسهل عملية جمع البيانات ومعالجتها.

**٣ – نظرية (Hage & Aiken)**

قدم هيج وأيكون (Hage & Aiken, 1976, 275-280) نظريتهما التي تعد من أكثر النظريات شمولية، إذ إنها تناولت المراحل المختلفة لعملية الإبداع، فضلا عن العوامل المؤثرة فيه، وفسرت الإبداع على أنه تغير حاصل في برامج المنظمة يتمثل في إضافة خدمات جديدة.

**٤ – نظرية البحث عن التفوق (Peters & Waterman)**

قام بيترز و وترمان (Peters & Waterman, 1982) بدراسة تحليلية لمجموعة من المنظمات المتفوقة في المجال الإداري في كتاب (في البحث عن التفوق) ( In Search of Excellence) واستخلصا من دراستهما بأنها تتصف بعدة سمات من أهمها توليد وإيجاد بيئة تنظيمية مرنة تحقق الانتماء لقيم المنظمة. تنمية قدرات الأفراد العاملين وجهودهم المبذولة في الأداء لتحقيق أفضل النتائج. وتوليد روح التحدي والمنافسة بين الأقسام المختلفة داخل المنظمة.

**الدراسات السابقة ذات العلاقة**

**١- الدراسات السابقة المتعلقة بالأنماط الإدارية:**

**أ ) الدراسات العربية**

أجرى الطوالبة (١٩٨٢) دراسة هدفت إلى كيفية وصف المعلمين لسلوك مديريهم القيادي، وهل هناك أثر لاختلاف نمط السلوك في العلاقة بين المعلمين العاملين معه كما يدركها هؤلاء المعلمون؟ وهل هناك أثر لاختلاف نمط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية في فعالية ونجاح الإدارة كما يدركها المعلمون العاملون معه؟ وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) معلماً يمثلون (٢٠٪) من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الإداري المشارك هو النمط الأكثر شيوعاً لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة.

وقام باغازي (١٩٨٨) بدراسة بهدف تعرف الأنماط الإدارية السائدة بمدارس مكة المكرمة المتوسطة

وأثرها في المعلمين، لتحديد النمط الإداري الأكثر تفضيلاً عندهم، وقد أجريت الدراسة من خلال عينة مؤلفة من (٣٣٥) فرداً وزعت على معلمي المدارس المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى أن نمطي الإدارة الديمقراطي والأوتوقراطي هما الأكثر شيوعاً في المدارس المتوسطة، وأن النمط الترسلي هو أقل الأنماط شيوعاً، وأن النمط الإداري الذي يحبذه المعلمون هو النمط الديمقراطي.

وأجرى الشلالفة (١٩٩٣) دراسة حول الأنماط القيادية في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية في عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) مديراً ومديرة، و(٦٣٠) معلماً ومعلمة، وقد دلت النتائج على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين بعدي السلوك الإداري وإدراك المديرين لنمطهم الإداري وإدراك المعلمين لهذا النمط، في حين كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدراك المديرين والمعلمين للنمط الإداري تعزى إلى جنس المديرين والمعلمين أو مؤهلهم المسلكي.

**ب- الدراسات الأجنبية**

أجرى (Palmer, 1995) دراسة في أمريكا هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط الإدارية وفاعلية المديرين، واشتملت عينة الدراسة على (٣٤) مديراً و(٢٧٢) معلماً من مدارس ولاية ميسيسبي الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين نمط السلوك القيادي والفعالية المدرسية، إذ إن المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري المقنع والسلوك الإداري المشارك كانوا أكثر فاعلية من المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري الآمر والسلوك الإداري المفاوض.

وقام (Hughes، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى تعرف أنماط السلوك القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في كارولينا الجنوبية، كما يتصورها المعلمون والمعلمات العاملون معهم. اختيرت عينة من (٤٠٠) معلم، ومثلهم من المعلمات بالطريقة العشوائية من (٨٠) مدرسة ثانوية في كارولينا الجنوبية، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين لنمط السلوك القيادي لمدير المدرسة وجنس المعلمين. وجنس المدير. ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مديري المدارس الثانوية( الذكور) ومديرات المدارس الثانوية في نمط السلوك القيادي.

وقام (Cuellar, 2002) بإجراء دراسة لمعرفة أثر نمط القيادة الذي يمارسه مديرو المدارس على المعلمين في كاليفورنيا. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً و(٣٠٠) معلم. وأشارت النتائج إلى أن سلوك العلاقات الإنسانية الذي يمارسه المديرون له تأثير إيجابي وكبير في المعلمين، إذ يعمل على رفع مستوى الرضا والقناعة المهنية عندهم، فيجعلهم يبذلون جهوداً إضافية في أثناء قيامهم بإعمالهم، فتزداد تبعاً لذلك إبداعاتهم المهنية.

**٢- الدراسات السابقة ذات العلاقة بالسلوك الإبداعي**

**أ ) الدراسات العربية**

قامت الدهان (١٩٨٩) بدراسة نظرية اتبعت المنهج التاريخي التحليلي بعنوان "الإبداع والسلوك الإبداعي لدى العاملين في المنظمة"، وقدمت إطارا نظرياً لظاهرة الإبداع من حيث مفهومه، أهميته، والاتجاهات العلمية المختلفة لدراسته ووصفتها بأنها مجموعة من البيانات انتظمت بصورة عشوائية، وتم تأكيد نتائج بعض الدراسات الميدانية الخاصة بالإبداع وركزت على ما يتعلق منها بالمنظمات، واقترحت إتباع منهج النظم (مدخلات، عمليات، مخرجات) لإدارة المتغيرات التي كشفت عنها تلك الدراسات وكمثال على تلك المتغيرات، دوافع الشخص المبدع، وسماته وبيئته، والعملية الإبداعية ذاتها، والناتج الإبداعي، كما أوضحت الدور الذي يمكن للمنظمة أن تقوم به في تنمية السلوك الإبداعي للعاملين فيها وتشجيعهم.

وأجرى أبو فارس (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تعرف درجة الإبداع لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية، وكمثال على جوانب هذا الإبداع، الولاء للمؤسسة، حب التعاون، نشر الأفكار الإبداعية، والنظرة للتغيير، كما هدفت الدراسة إلى تعرف دور المؤسسات العامة في تشجيع الإبداع عن طريق تشجيع المديرين للتغيير ودعمهم له بأسلوب تقديم المكافآت المادية والمعنوية، وتشجيع الاتصال، والانفتاح بين الموظفين. وقد اختار الباحث عشر مؤسسات عامة عشوائياً، ووزع (٣٠٩) نسخ من الاستبانة التي أعدها على كافة أفراد الإدارة العليا، وعلى (٧٠٪) من العاملين في هذه المؤسسات، حيث استعاد (٢٣٠) نسخة منها، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج منها: تمتع العاملون في هذه المؤسسات بدرجة عالية من الإبداع بالرغم من عدم تشجيع هذه المؤسسات على الإبداع. وأن الحوافز المادية والمعنوية مهمة في تشجيع العاملين على الإبداع، وقد أوصى الباحث الشركات بأن تشجع العاملين فيها على الإبداع عن طريق تقديم المكافآت المادية والمعنوية.

**ب ) الدراسات الأجنبية**

قام (McGreevy, 1990) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الجوانب الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة بناءً على الدرجة التي يؤثر فيها سلوك المعلمين الإبداعي في ممارسة الطلبة لمهاراتهم الإبداعية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) من طلبة مدرستين ثانويتين في ولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. و قام الباحث في هذه الدراسة برصد السلوك الإبداعي عند المعلمين آخذاً بعين الاعتبار متغير الجنس. وأظهرت نتائج الدراسة أن السلوك الإبداعي عند المعلمين يؤثر في مستوى تحصيل الطلبة العلمي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تفوق هؤلاء الطلبة كانت نتيجة للجوانب الإبداعية التي تميز بها المعلمون خاصة في مساق الرياضيات، في

حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بتفوق الطلبة تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج أن من بين السلوك الإبداعي الذي يسلكه المعلم، ويدل على نجاحه، القدرة على تقييم نفسه بشكل صحيح بحيث يكون واعياً للمواطن التي ينخفض فيها مستوى الإبداع لديه، وبالتالي يصحح مساره، ويكون واعياً للمواقف التي تفشل فيها النظريات التي يقدمها. وأجرى (Cohen, ١٩٩٩) دراسة نظرية تحليليه هدفت إلى تحديد حاجة المنظمات البيروقراطية للإبداع، وبين أن التحدي الذي يواجه هذه البيروقراطيات هو إعادة التصميم، بحيث يسمح البناء والتنظيم الهيكلي الجديد بتشجيع ودعم الإبداع وتصبح البيروقراطيات أكثر استجابة للأفراد العاملين بها والمستهلكين الذي تخدمهم، كما أشار الباحث إلى بعض الوسائل التي من خلالها يتم تشجيع الإبداع في هذه البيروقراطيات مثل التركيز على المشاركة، وجماعات العمل، وتمكين العاملين، وتقديم المنح لمساعدة أصحاب الأفكار الجديدة في تطبيقها.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة

تحقيقاً لهدف الدراسة التي اسُتخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة، فقد اعتمد الباحثان مسارين: نظري، وميداني. استخدم في المسار النظري أسلوب المسح المكتبي، بالاطلاع على الكتب والمراجع والمصادر، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة. أما المسار الميداني فاستخدم الباحثان فيه الاستبانات لجمع البيانات، والعمل على تحليلها إحصائيا لتحديد العلاقة بين متغيراتها.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن العاملين خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، البالغ عددهم (١٠٤٢) مديرا ومديرة، و(١٢٨٩٧) معلماً ومعلمة. والجدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة:

**الجدول رقم (١). توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والمديرية والمدرسة والجنس .**

| الإقليم | المديرية | المديرون | | | المعلمون | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع |
| إقليم الشمال | إربد الأولى | ٢٧ | ٢٧ | ٥٤ | ٥١٨ | ٤٩٠ | ١٠٠٨ |
| | إربد الثانية | ١٢ | ١٦ | ٢٨ | ١٣٢ | ١٧٩ | ٣١١ |
| | إربد الثالثة | ٦ | ٨ | ١٤ | ٥٨ | ٨٦ | ١٤٤ |
| | لواء الكورة | ١٤ | ١٤ | ٢٨ | ١٥٥ | ٢١٣ | ٣٦٨ |
| | لواء بني كنانة | ١٧ | ١٨ | ٣٥ | ١٦٨ | ١٢٢ | ٢٩٠ |
| | لواء الأغوار الشمالية | ٧ | ١٢ | ١٩ | ١٢٢ | ١٠٥ | ٢٢٧ |
| | لواء الرمثا | ٩ | ١١ | ٢٠ | ٣٩٧ | ٤٥١ | ٨٤٨ |
| | محافظة جرش | ١٨ | ٢٧ | ٤٥ | ١٩٦ | ٢٢٥ | ٤٢١ |
| | محافظة عجلون | ٢٤ | ٢٤ | ٤٨ | ٢٠٨ | ٢٥٢ | ٤٦٠ |
| | قصبة المفرق | ١٥ | ١٩ | ٣٤ | ١٦٠ | ١٨٢ | ٣٤٢ |
| | لواء البادية الشمالية الشرقية | ٢٤ | ٢٤ | ٤٨ | ١١٠ | ٨٤ | ١٩٤ |
| | لواء البادية الشمالية الغربية | ٢٠ | ٢٢ | ٤٢ | ١١٧ | ١٤٣ | ٢٦٠ |
| المجموع | ١٢ | ١٩٣ | ٢٢٢ | ٤١٥ | ٢٣٤١ | ٢٥٣٢ | ٤٨٧٣ |
| إقليم الوسط | عمان الأولى | ١٧ | ٢٥ | ٤٢ | ٦٠٤ | ٤٢٠ | ١٠٢٤ |
| | عمان الثانية | ٣٣ | ٣٦ | ٦٩ | ٣٦٧ | ٣٤٥ | ٧١٢ |
| | عمان الثالثة | ٢٠ | ٢٤ | ٤٠ | ٢٩٣ | ٣٠٢ | ٥٩٥ |
| | عمان الرابعة | ١٦ | ٢٥ | ٤١ | ٣٧٤ | ٤٢٨ | ٨٠٢ |
| | محافظة مادبا | ١٢ | ١٣ | ٢٥ | ١٥٠ | ١٦٨ | ٣١٨ |
| | قصبة الزرقاء | ٢٧ | ٣٣ | ٦٠ | ٣٦٩ | ٤٣٧ | ٨٠٦ |
| | لواء الرصيفة | ١٢ | ١٣ | ٢٥ | ١٨٩ | ٢٤١ | ٤٣٠ |
| | قصبة السلط | ١٦ | ١٨ | ٣٤ | ٢٠٤ | ٢٩٧ | ٥٠١ |
| | لواء دير علا | ٦ | ٧ | ١٣ | ٩٣ | ٦٤ | ١٥٧ |
| | لواء الشونة الجنوبية | ٩ | ٩ | ١٨ | ٦٦ | ٦٢ | ١٢٨ |
| | عين الباشا | ٩ | ١١ | ٢٠ | ٧٨ | ١٠٢ | ١٨٠ |
| | البادية الوسطى | ٢٠ | ٢٣ | ٤٣ | ٨٢ | ٧٩ | ١٦١ |
| | لواء ذيبان | ٦ | ٦ | ١٢ | ٤١ | ٥٠ | ٩١ |
| المجموع | ١٣ | ٢٠٣ | ٢٤٣ | ٤٤٦ | ٢٩١٠ | ٢٩٩٥ | ٥٩٠٥ |
| إقليم الجنوب | قصبة الكرك | ١٦ | ١٩ | ٣٥ | ١٨٠ | ٢١٢ | ٣٩٢ |
| | لواء المزار الجنوبي | ١٢ | ١٣ | ٢٥ | ٢٣٨ | ١٢٤ | ٣٦٢ |
| | لواء القصر | ٨ | ١٠ | ١٨ | ٧١ | ٥٧ | ١٢٨ |
| | قصبة الطفيلة | ١٥ | ١٥ | ٣٠ | ١٨١ | ١٦١ | ٣٤٢ |
| | قصبة معان | ٦ | ١٦ | ٢٢ | ١٢٧ | ٣١٤ | ٤٤١ |
| | محافظة العقبة | ٥ | ١٤ | ١٩ | ٩٢ | ١٢٣ | ٢١٥ |
| | البتراء | ٤ | ٦ | ١٠ | ٤٧ | ٧٠ | ١١٧ |
| | الأغوار الجنوبية | ٦ | ٦ | ١٢ | ٤٨ | ٥٣ | ١٠١ |
| | الشوبك | ٤ | ٦ | ١٠ | ١٠ | ١١ | ٢١ |
| المجموع | ٩ | ٧٦ | ١٠٥ | ١٨١ | ٩٩٤ | ١١٢٥ | ٢١١٩ |
| المجموع الكلي | ٣٤ | ٤٧١ | ٥٧١ | ١٠٤٢ | ٦٢٤٥ | ٦٦٥٢ | ١٢٨٩٧ |

وتكونت عينة الدراسة من (٧٨٠) فردا منهم (١٣٠) مديراً ومديرة مدرسة، يمثلون ما نسبته(٢٥٪) من مجتمع المديرين، و(٦٥٠) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته (٥٪) من مجتمع المعلمين، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية على مستوى المدارس الثانوية العامة في الأردن وفق الإجراءات الآتية: تم اختيار خمس مديريات تربية وتعليم من كل إقليم من الأقاليم الثلاثة (الشمال، الوسط، والجنوب) بالطريقة العشوائية (القرعة). إذ بلغ عدد المديريات المختارة (١٥) مديرية تربية وتعليم من أصل (٣٤) مديرية تربية وتعليم. وتم اختيار (٥) خمسة معلمين أو خمس معلمات من كل مدرسة من مدارس العينة بالطريقة العشوائية (القرعة)، فبلغ عدد المعلمين عينة الدراسة (٦٥٠) معلماً ومعلمة، منها (٣٢٥) معلماً و(٣٢٥) معلمة. والجدول رقم (٢) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة:

**الجدول رقم (٢). توزع أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم والمديرية والوظيفة والجنس (ن = ٧٨٠).**

| الإقليم | مديرية التربية والتعليم | الوظيفة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المديرون | | | المعلمون | | |
| | | ذكور | إناث | مجموع | معلم | معلمة | مجموع |
| إقليم الشمال | إربد الأولى | ٧ | ٧ | ١٤ | ٣٥ | ٣٥ | ٧٠ |
| | محافظة جرش | ٧ | ٧ | ١٤ | ٣٥ | ٣٥ | ٧٠ |
| | محافظة عجلون | ٦ | ٦ | ١٢ | ٣٠ | ٣٠ | ٦٠ |
| | قصبة المفرق | ٣ | ٣ | ٦ | ١٥ | ١٥ | ٣٠ |
| | لواء الأغوار (ش) | ٢ | ٢ | ٤ | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| المجموع | ٥ | ٢٥ | ٢٥ | ٥٠ | ١٢٥ | ١٢٥ | ٢٥٠ |
| إقليم الوسط | عمان الثانية | ٦ | ٦ | ١٢ | ٢٥ | ٣٠ | ٦٠ |
| | قصبة السلط | ٧ | ٧ | ١٤ | ٣٥ | ٣٥ | ٧٠ |
| | قصبة مادبا | ٣ | ٣ | ٦ | ١٥ | ١٥ | ٣٠ |
| | قصبة الزرقاء | ٦ | ٦ | ١٢ | ٣٠ | ٣٠ | ٦٠ |
| | عين الباشا | ٣ | ٣ | ٦ | ١٥ | ١٥ | ٣٠ |
| المجموع | ٥ | ٢٥ | ٢٥ | ٥٠ | ١٢٠ | ١٢٥ | ٢٥٠ |

تابع الجدول رقم (٢).

| الإقليم | مديرية التربية والتعليم | الوظيفة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المديرون | | | المعلمون | | |
| | | ذكور | إناث | مجموع | معلم | معلمة | مجموع |
| إقليم الجنوب | قصبة الكرك | ٥ | ٥ | ١٠ | ٢٥ | ٢٥ | ٥٠ |
| | محافظة الطفيلة | ٥ | ٥ | ١٠ | ٢٥ | ٢٥ | ٥٠ |
| | قصبة معان | ٢ | ٢ | ٤ | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| | محافظة العقبة | ٢ | ٢ | ٤ | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| | لواء الشوبك | ١ | ١ | ٢ | ٥ | ٥ | ١٠ |
| المجموع | ٥ | ١٥ | ١٥ | ٣٠ | ٧٥ | ٧٥ | ١٥٠ |
| المجموع الكلي | ١٥ | ٦٥ | ٦٥ | ١٣٠ | ٣٢٥ | ٣٢٥ | ٦٥٠ |

### أداة الدراسة

تم إعداد الاستبانتين اللازمتين لجمع بيانات الدراسة وتطويرهما بعد القيام بالعديد من الإجراءات التي مكنت من صوغ فقراتهما المختلفة، بما يتوافق بيئياً واجتماعياً مع قيم المبحوثين والأحكام الاجتماعية السائدة في المجتمع التعليمي الأردني. إذ تم مراجعة الأدب النظري المتعلق بالقيادة الإدارية، والإدارة التربوية، والتركيز على ما يتعلّق منها بالأنماط الإدارية، والسلوك الإبداعي. وقد تكونت أداة قياس الأنماط الإدارية من (٤٠) فقرة موزعة كالآتي:

١- النمط التسلطي وله عشر فقرات وهي: (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧)

٢- النمط الديمقراطي وله عشر فقرات وهي: (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨)

٣- النمط الخير وله عشر فقرات وهي: (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩)

٤- النمط التشاركي وله عشر فقرات وهي: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠)

وتكونت أداة قياس السلوك الإبداعي من (٤٠) فقرة توزعت على الأبعاد الأربعة على النحو الآتي:

١- القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة ولها عشر فقرات وهي: (١، ٥، ٩، ١٣،

١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧).

٢- القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات ولها عشر فقرات وهي: (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨).

٣- القدرة على التغيير ولها عشر فقرات وهي: (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩).

٤- القدرة على المجازفة ولها عشر فقرات وهي: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠).

وتوزعت الإجابات على فقرات أداة القياس بمدرج مكون من خمسة مستويات هي: درجة قليلة جداً، وأعطيت الوزن (١) علامة، ودرجة قليلة، وأعطيت الوزن (٢) علامتان، ودرجة متوسطة، وأعطيت الوزن (٣) ثلاث علامات، ودرجة كبيرة، وأعطيت الوزن (٤) أربع علامات، ودرجة كبيرة جداً، وأعطيت الوزن (٥) خمس علامات. وقد تم تقسيم فئات الأنماط الإدارية على النحو الآتي:

الفئة الأولى: مستوى النمط الإداري المنخفض (١)، من (١- اقل من ٢,٦٦)

الفئة الثانية: مستوى النمط الإداري المتوسط (٢)، من (٦٦- اقل من ٣,٤٠)

الفئة الثالثة: مستوى النمط الإداري المرتفع (٣)، من (٣,٤٠- ٥).

### صدق أداتي الدراسة

تم التحقق من صدق أداتي الدراسة بطريقة صدق المحتوى (Content Validity)، إذ تم عرضهما على (٢٤) محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والإدارة العامة، وعلم النفس التربوي، في بعض الجامعات الأردنية. وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم على درجة صحة الفقرات، ومناسبتها لقياس ما وضعت من اجله، ودرجة مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أي فقرة يرونها مناسبة، وحذف أي فقرة يرونها غير مناسبة، وقد تم أخذ الفقرة التي حصلت على موافقة (١٩) محكماً أي ما نسبته (٨٠٪) فما فوق. والأخذ بملاحظات المحكمين التي تمحورت حول تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتجنب الغموض والإبهام.

### ثبات أداتي الدراسة

لقياس ثبات أداتي الدراسة، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test)، إذ تم توزيع الأداتين على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، وقد تم تطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، ثم تم حساب معدل الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الأنماط الإدارية الأربعة ومقياس السلوك الإبداعي الأربعة والمقياسين ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وبلغ (٠,٨٩)، (٠,٨٥) للأداتين على التوالي.

**نتائــــج الدراســـــة**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والــذي ينص على: ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مــديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهــة نظــر المعلمين؟**

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات استبانة الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية للأنظمة الإدارية الأربعة (النمط الاستبدادي التسلطي، النمط الاستبدادي الخير، النمط الاستشاري الديمقراطي، النمط التشاركي الديمقراطي) وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأنماط الإدارية الأربع (ليكرت) مرتبة تنازلياً.**

| رقم المجال | النمط | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | النمط التشاركي الديمقراطي | ٣,٦٨ | ٠,٨٦ | ٧٣,٦٪ | ١ | مرتفع |
| ٣ | النمط الاستشاري الديمقراطي | ٣,٥٠ | ٠,٧٦ | ٧٠٪ | ٢ | مرتفع |
| ١ | النمط الاستبدادي التسلطي | ٣,٤٧ | ٠,٥١ | ٦٩,٤٪ | ٣ | مرتفع |
| ٢ | النمط الاستبدادي الخير | ٣,٠٧ | ٠,٤٦ | ٦١,٤٪ | ٤ | متوسط |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن النمط التشاركي الديمقراطي قد تصدر الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، إذ جاء بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٨٦) وبمستوى مرتفع، إذ تبين أن (٧٣,٦٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط التشاركي الديمقراطي. ويليه النمط الاستشاري الديمقراطي بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٧٦) وبمستوى مرتفع، إذ تبين أن (٧٠٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط الاستشاري الديمقراطي، ويأتي النمط الاستبدادي التسلطي بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (٠,٥١) وهي درجة في المستوى المرتفع، إذ تبين أن (٦٩,٤٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط الاستبدادي التسلطي، أما النمط الاستبدادي الخير فقد كان الأقل ممارسة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، إذ جاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية الأربعة بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وانحراف معياري (٠,٤٦) وهي درجة في

المستوى المتوسط، إذ تبين أن (٦٤.٤٪) من مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون النمط الاستبدادي الخير.

وللكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات كل نمط من الأنماط الإدارية الأربعة (النمط الاستبدادي التسلطي، النمط الاستبدادي الخير، النمط الاستشاري الديمقراطي، النمط التشاركي الديمقراطي)، وتم ترتيبها تنازلياً حسب درجة ممارستها، على النحو الآتي:

### ١- النمط التشاركي الديمقراطي

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط التشاركي الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية والرتبة والمستوى:

**الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط التشاركي الديمقراطي مرتبة تنازلياً**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٨ | يعمل المدير على بث روح التعاون في المدرسة | ٣.٩٩ | ١.٠٥ | مرتفع |
| ٢ | ٤ | يجتمع المدير مع المعلمين بانتظام | ٣.٧٧ | ١.٠٣ | مرتفع |
| ٣ | ٢٤ | يتيح المدير الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي | ٣.٧٦ | ١.١٠ | مرتفع |
| ٤ | ١٦ | يعمم المدير الأفكار الجديدة البناءة التي يقدمها المعلمين | ٣.٧٣ | ١.٠٦ | مرتفع |
| ٥ | ١٢ | يبقى المدير على اتصال دائم ومستمر مع المعلمين | ٣.٧٣ | ١.٠٦ | مرتفع |
| ٦٤ | ٢٠ | ينسق المدير الجهود مع المعلمين | ٣.٦٩ | ١.٠٠ | مرتفع |
| ٧ | ٤٠ | يتيح المدير الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم الإبداعية | ٣.٦٧ | ١.١٦ | مرتفع |
| ٨ | ٣٢ | يعامل المدير جميع المعلمين بالعدل | ٣.٦١ | ١.٢٤ | مرتفع |
| ٩ | ٣٦ | يشعر المدير المعلمين بمكانتهم الاجتماعية | ٣.٦٠ | ١.١٥ | مرتفع |
| ١٠ | ٢٨ | يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسة العمل | ٣.٣٧ | ١.١٣ | متوسط |
| | | الكلي للنمط | ٣.٦٨ | ٠.٨٦ | مرتفع |

من خلال الجدول رقم (٤) يتضح أن الفقرة (٨) المتمثلة في (يعمل المدير على بث روح التعاون في المدرسة) احتلت المرتبة الأولى في النمط التشاركي الديمقراطي بمتوسط حسابي (٣.٩٩) وانحراف معياري (١.٠٥) وهي درجة في المستوى المرتفع وأن الفقرة (٢٨) المتمثلة في (يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسي في العمل)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وانحراف معياري (١.١٣)

هي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (٤) المتوسـط الحـسابي الكلـي للـنمط التـشاركي الديمقراطي (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٨٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وتبين من الجدول رقم (٤) أن (٩) فقرات من أصل (١٠) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع، وفقرة واحدة في المستوى المتوسط. وقد احتل النمط التشاركي الديمقراطي المرتبة الأولى في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية.

### ٢- النمط الاستشاري الديمقراطي

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستشاري الديمقراطي مرتبة تنازلياً:

**الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستشاري الديمقراطي مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧ | يُطلع المدير المعلمين على المستجدات التربوية | ٤,١٤ | ٠,٩٦ | مرتفع |
| ٢ | ٣٥ | يشجع المدير قنوات الاتصال بينه وبين المعلمين | ٣,٦٥ | ١,٠٨ | مرتفع |
| ٣ | ١٩ | يأخذ المدير ملاحظات المعلمين بعين الاعتبار | ٣,٦٠ | ١,١٠ | مرتفع |
| ٤ | ٣٩ | يهتم المدير بمشكلات المعلمين | ٣,٥٤ | ١,٢٠ | مرتفع |
| ٥ | ٢٣ | يوازن المدير في اتخاذ القرارات بين ظروف العمل والمعلمين | ٣,٥٣ | ١,٠٥ | مرتفع |
| ٦ | ٢٧ | يراعي المدير اهتمامات المعلمين | ٣,٥٠ | ١,١٠ | مرتفع |
| ٧ | ١٥ | يوفر المدير التغذية الراجعة للمعلمين | ٣,٤٥ | ١,٠٥ | مرتفع |
| ٨ | ٣١ | يهتم المدير بإشباع الحاجات الاجتماعية لجميع المعلمين | ٣,٣٣ | ١,٠٩ | متوسط |
| ٩ | ١١ | يستمع المدير لآراء المعلمين جميعاً قبل اتخاذ القرار | ٣,٢٩ | ١,١٨ | متوسط |
| ١٠ | ٣ | يفوض المدير كثيراً من صلاحياته للمعلمين | ٣,٠١ | ١,١٩ | متوسط |
| الكلي للنمط | | | ٣,٥٠ | ٠,٧٦ | مرتفع |

من خلال الجدول رقم (٥) يتضح أن الفقرة (٧) المتمثلة في (يُطلع المدير المعلمين على المستجدات التربوية) احتلت المرتبة الأولى في النمط الاستشاري الديمقراطي بمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٩٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٣) المتمثلة في ( يفوض المدير كثيراً من صلاحياته للمعلمين)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠١) وانحراف معياري (١.١٩) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول (٥) المتوسط الحسابي الكلي للنمط الاستشاري الديمقراطي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٧٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وتبين من الجدول (٥) أن (٧) فقرات من أصل (١٠) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع، وأن (٣) فقرات قد جاءت في المستوى المتوسط، وقد احتل النمط الاستشاري الديمقراطي المرتبة الثانية في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية.

### ٣- النمط الاستبدادي التسلطي

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي التسلطي مرتبة تنازلياً:

**الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي التسلطي مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٧ | يركز المدير على أهمية الوقت في العمل | ٤.٠٩ | ٠.٩٦ | مرتفع |
| ٢ | ٣٣ | يؤكد المدير الالتزام بإنجاز الأعمال في وقتها المحدد | ٤.٠٢ | ٠.٩١ | مرتفع |
| ٣ | ١٣ | يحتفظ المدير بالصلاحيات المخولة له | ٣.٩٣ | ٠.٩٠ | مرتفع |
| ٤ | ٩ | يستمد المدير سلطاته من مركزه الرسمي | ٣.٨٥ | ١.٠٧ | مرتفع |
| ٥ | ٥ | يتمسك المدير بمواقفه إزاء العمل | ٣.٧٩ | ٠.٩٤ | مرتفع |
| ٦ | ٢١ | يطلب المدير من المعلمين تنفيذ الخطط الموضوعة من قبله | ٣.٧٥ | ١.٠١ | مرتفع |
| ٧ | ١ | يضع المدير الخطط بناءً على معرفته الشخصية | ٣.٤٦ | ١.١٦ | مرتفع |
| ٨ | ٢٥ | يستخدم المدير أسلوب النهي مع المعلمين دون المناقشة | ٢.٦٥ | ١.٢٣ | متوسط |
| ٩ | ٢٩ | يفرض المدير التعليمات والأنظمة على المعلمين بطريقة فوقية | ٢.٦٠ | ١.٣١ | منخفض |
| ١٠ | ٣٧ | يتسم المدير بعدم مخالطة المعلمين لتبادل المعلومات معهم | ٢.٥١ | ١.٣٠ | منخفض |
| الكلي للمجال | | | ٣.٤٧ | ٠.٥١ | مرتفع |

من خلال الجدول رقم (٦) يتضح أن الفقرة (١٧) المتمثلة في ( يركز المدير على أهمية الوقت في العمل) قد احتلت المرتبة الأولى في النمط الاستبدادي التسلطي بمتوسط حسابي (٤.٠٩) وانحراف معياري (٠.٩٦) بمستوى مرتفع ، وأن الفقرة (٣٧) المتمثلة في (يتسم المدير بعدم مخالطة المعلمين لتبادل المعلومات معهم) ، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥١) وانحراف معياري (١.٣٠) وهي درجة في المستوى المنخفض. كما يبين الجدول رقم (٦) المتوسط الحسابي الكلي للنمط الاستبدادي التسلطي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٥١) وهي درجة في المستوى المرتفع ، ويبين الجدول رقم (٦) أن (٧) فقرات من أصل (١٠) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع ، وفقرة واحدة في المستوى المتوسط ، وفقرتين في المستوى المنخفض ، وقد احتل النمط الاستبدادي التسلطي المرتبة الثالثة في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية الأربعة.

### ٤- النمط الاستبدادي الخير

يبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي الخير مرتبة تنازلياً :

**الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي الخير مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٦ | يتجنب المدير حالات الصراع مع المعلمين | ٣.٦٨ | ١.١٣ | مرتفع |
| ٢ | ٣٨ | يعزز المدير الأساليب الإشرافية وفقاً للوائح والتعليمات | ٣.٦٥ | ١.٠٢ | مرتفع |
| ٣ | ١٨ | يسمح المدير للمعلمين بممارسة الحرية في العمل | ٣.٥٦ | ١.١٠ | مرتفع |
| ٤ | ١٤ | يأخذ المدير بآراء المعلمين في حل مشكلات العمل بحدود | ٣.٤٤ | ١.٠٥ | مرتفع |
| ٥ | ٢٢ | يدع المدير المعلمين يشاركون في التطوير دون المبالغة في توجيههم | ٣.٤٣ | ٠.٩٨ | مرتفع |
| ٦ | ٣٠ | يحرص المدير على سير العمل سيراً روتينياً | ٣.٠٧ | ١.١٢ | متوسط |
| ٧ | ١٠ | ثقة المدير بالمعلمين محدودة | ٢.٩١ | ١.٢٣ | متوسط |
| ٨ | ٢ | ينسحب المدير عند الاختلاف معه بالرأي | ٢.٤٤ | ١.٢٤ | منخفض |
| ٩ | ٣٤ | يهمل المدير محاسبة المعلمين عن الإخفاق في أدائهم للعمل | ٢.٣٤ | ١.١٨ | منخفض |
| ١٠ | ٢٦ | يهمل المدير التخطيط للعمل وتنظيمه | ٢.١٦ | ١.٢٤ | منخفض |
| | | الكلي للنمط | ٣.٠٧ | ٠.٤٦ | متوسط |

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن الفقرة (٦) المتمثلة في (يتجنب المدير حالات الصراع مع المعلمين) احتلت المرتبة الأولى في النمط الاستبدادي الخير بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (١,١٣) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢٦) المتمثلة في (يهمل المدير التخطيط للعمل وتنظيمه)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٦) وانحراف معياري (١,٢٤) وهي درجة في المستوى المنخفض. كما يبين الجدول (٧) المتوسط الحسابي الكلي للنمط الاستبدادي الخير (٣,٠٧) وانحراف معياري (٠,٤٦) وهي درجة في المستوى المتوسط، وقد تبين من الجدول (٧) أن (٥) فقرات قد جاءت في المستوى المرتفع، وأن فقرتين جاءتا في المستوى المتوسط، وأن (٣) فقرات قد جاءت في المستوى المنخفض، وقد احتل النمط الاستبدادي الخير المرتبة الرابعة والأخيرة في الترتيب التنازلي للأنماط الإدارية.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة السلوك الإبداعي للمعلمين بأبعاده الأربعة (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة).

ويبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد السلوك الإبداعي الأربعة مرتبة تنازلياً:

**الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة السلوك الإبداعي لدى المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية من وجهة نظر المديرين.**

| رقم البُعد | البُعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة | ٣,٤٨ | ٠,٥٠ | ١ | مرتفع |
| ٢ | القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات | ٣,٤٧ | ٠,٥٥ | ٢ | مرتفع |
| ٣ | القدرة على التغيير | ٣,٤٢ | ٠,٥٣ | ٣ | مرتفع |
| ٤ | القدرة على المجازفة | ٣,١٧ | ٠,٥٤ | ٤ | متوسط |
| الكلي | | ٣,٣٩ | ٠,٥٠ | | متوسط |

يتضح من الجدول رقم (٨) أن بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة قد تصدر مجالات السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن، إذ جاء بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٥٠) وهي درجة في المستوى المرتفع. ويليها بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (٠,٥٥) وهي درجة في المستوى المرتفع أيضاً، ويأتي بُعد القدرة على التغيير بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (٠,٥٣) وهي درجة بالمستوى المرتفع أيضاً، ويبين الجدول (٨) أن بُعد القدرة على المجازفة قد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة والأقل ممارسة من قبل المعلمين، وبمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري (٠,٥٤) وهي درجة في المستوى المتوسط.

ولتعرف درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن للسلوك الإبداعي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد السلوك الإبداعي الأربعة (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة)، وعلى النحو الآتي:

**١- بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة**

يبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً:

**الجدول رقم (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | يتقبل المعلم الأفكار الجديدة في العمل | ٣.٨٢ | ٠.٧٦ | مرتفع |
| ٢ | ٥ | يستطيع المعلم الإعلان عن الأفكار الجديدة في العمل | ٣.٧٢ | ٠.٧٥ | مرتفع |
| ٣ | ٩ | يستطيع المعلم الحصول على المعلومات التي يحتاجها بسرعة | ٣.٦٠ | ٠.٨٤ | مرتفع |
| ٤ | ٢٩ | يبذل المعلم جهداً كبيراً لمتابعة تنفيذ أفكاره الجديدة | ٣.٥٣ | ٠.٧٣ | مرتفع |
| ٥ | ٣٧ | يبدي المعلم الرغبة في التواصل مع ذوي الأفكار والمقترحات الجديدة | ٣.٤٦ | ٠.٧٢ | مرتفع |
| ٦ | ٢٥ | يساند المعلم أصحاب الأفكار الجديدة في العمل | ٣.٤٢ | ٠.٨٧ | مرتفع |

**تابع الجدول رقم (٩).**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ١٣ | يقدم المعلم اقتراحات جديدة في ظروف العمل | ٣.٤١ | ٠.٧٤ | مرتفع |
| ٨ | ٣٣ | يقدم المعلم نقداً بناءً للأفكار الجديدة | ٣.٣٩ | ٠.٧٩ | متوسط |
| ٩ | ١٧ | يشجع المعلم زملاءه على تقديم الأفكار الجديدة في العمل | ٣.٢٥ | ٠.٧٣ | متوسط |
| ١٠ | ٢١ | يبتكر المعلم طرقاً جديدة في العمل قابلة للتنفيذ | ٣.٢٠ | ٠.٨٧ | متوسط |
| الكلي للبعد | | | ٣.٤٨ | ٠.٥٠ | مرتفع |

من خلال الجدول رقم (٩) يتضح أن الفقرة (١) المتمثلة في ( يتقبل المعلم الأفكار الجديدة في العمل) احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وانحراف معياري (٠.٧٦) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢١) المتمثلة في (يبتكر المعلم طرقاً جديدة في العمل قابلة للتنفيذ)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٠) وانحراف معياري (٠.٨٧) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (٨) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة (٣.٤٨) وانحراف معياري (٠.٥٠) وهي درجة في المستوى المرتفع، وقد احتل بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة المرتبة الأولى في الترتيب التنازلي لأبعاد للسلوك الإبداعي.

**٢- بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات**

يبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً:

**الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠ | يبدي المعلم الاستعداد لتنمية قدراته ومهاراته | ٣.٦٦ | ٠.٨٢ | مرتفع |
| ٢ | ٣٠ | يبدي المعلم الرغبة في الاستماع للاقتراحات المقدمة من الزملاء | ٣.٦٤ | ٠.٦٨ | مرتفع |
| ٣ | ١٤ | يشارك المعلم في اتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير العمل | ٣.٥٨ | ٠.٧٥ | مرتفع |

**تابع الجدول رقم (١٠).**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ٦ | يجرب المعلم طرقاً جديدة لحل المشكلات أثناء العمل | ٣.٤٨ | ٠.٨٢ | مرتفع |
| ٥ | ٣٤ | يبدي المعلم القدرة على تبني الأفكار الإبداعية المعقولة | ٣.٤٤ | ٠.٧٦ | مرتفع |
| ٦ | ٢ | يقدم المعلم حلولاً وبدائل مبتكرة للمشكلات التي تواجهه في العمل | ٣.٤٤ | ٠.٧٦ | مرتفع |
| ٧ | ٢٢ | يستطيع المعلم اتخاذ قرار ما خلال فترة محددة | ٣.٤٢ | ٠.٧٥ | مرتفع |
| ٨ | ٣٨ | يبذل المعلم جهدا في اكتشاف مشكلات العمل بهدف حلها | ٣.٤٠ | ٠.٨٨ | متوسط |
| ٩ | ١٨ | يتحمل المعلم مسؤولية الحلول الابتكارية التي يقدمها | ٣.٣٩ | ٠.٧٦ | متوسط |
| ١٠ | ٢٦ | يعالج المعلم المشكلات بعد تحليلها بالبحث عن أسبابها | ٣.٢٨ | ٠.٨٥ | متوسط |
| الكلي للبعد | | | ٣.٤٧ | ٠.٥٥ | مرتفع |

يبين الجدول رقم (١٠) أن الفقرة (١٠) المتمثلة في (يبدي المعلم الاستعداد لتنمية قدراته ومهاراته) قد احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وانحراف معياري (٠.٨٢) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢٦) المتمثلة في (يعالج المعلم المشكلات بعد تحليلها بالبحث عن أسبابها)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٨) وانحراف معياري (٠.٨٥) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول (١٠) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٥٥) وهي درجة في المستوى المرتفع، وقد احتل بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المرتبة الثانية في الترتيب التنازلي لأبعاد السلوك الإبداعي.

### ٣- بُعد القدرة على التغيير

يبين الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على التغيير مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية :

**الجدول رقم (١١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على التغيير من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١١ | يظهر المعلم القدرة على تبني الأساليب الجديدة في العمل | ٣.٦٣ | ٠.٧٣ | مرتفع |
| ٢ | ٢٧ | يؤمن المعلم بأن التغيير ظاهرة طبيعية | ٣.٦١ | ٠.٨٦ | مرتفع |
| ٣ | ٣ | يبدي المعلم رغبة أكيدة في التطوير والتغيير | ٣.٥٤ | ٠.٧٧ | مرتفع |
| ٤ | ١٥ | يبذل المعلم جهداً لاكتساب مهارات جديدة في العمل | ٣.٥٠ | ٠.٧٦ | مرتفع |
| ٥ | ١٩ | يمتلك المعلم القدرة على التكيف مع التغيير | ٣.٤٨ | ٠.٧٣ | مرتفع |
| ٦ | ٢٣ | يقدم المعلم طرقاً جديدة فعالة لتنفيذ العمل | ٣.٣٣ | ٠.٨١ | متوسط |
| ٧ | ٧ | يبدي المعلم استعداده لمزاولة أعمال أخرى طلباً للتغيير | ٣.٣٣ | ٠.٧٦ | متوسط |
| ٨ | ٣٥ | يبذل المعلم جهداً في إيجاد وتطوير آليات التغيير في ظروف العمل | ٣.٣١ | ٠.٨٥ | متوسط |
| ٩ | ٣٩ | يحاول المعلم جاهداً الابتعاد عن الروتين | ٣.٢٨ | ٠.٩٤ | متوسط |
| ١٠ | ٣١ | يشارك المعلم في وضع الخطط المستقبلية للتغيير والتطوير | ٣.٢٤ | ٠.٨٢ | متوسط |
| الكلي للبعد | | | ٣.٤٢ | ٠.٥٣ | مرتفع |

من خلال الجدول رقم (١١) يتضح أن الفقرة (١١) المتمثلة في ( يظهر المعلم القدرة على تبني الأساليب الجديدة في العمل) احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على التغيير بمتوسط حسابي (٣.٦٣) وانحراف معياري (٠.٧٣) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٣١) المتمثلة في (يشارك المعلم في وضع الخطط المستقبلية للتغيير والتطوير)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٤) وانحراف معياري (٠.٨٢) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (١١) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة على التغيير (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٥٣) وهي درجة في المستوى المرتفع. وقد احتل بُعد القدرة على التغيير المرتبة الثالثة في الترتيب التنازلي لأبعاد السلوك الإبداعي.

### ٤- بُعد القدرة على المجازفة

يبين الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على المجازفة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية:

**الجدول رقم (١٢).. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد القدرة على المجازفة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٨ | يمتلك المعلم القدرة على التعبير عن آرائه بحرية | ٣،٧٤ | ٠،٨٩ | مرتفع |
| ٢ | ٤٠ | يمتلك المعلم الرغبة في الاشتراك في المسابقات ذات الصلة في مجالات اهتماماته | ٣،٢٦ | ٠،٨٩ | متوسط |
| ٣ | ١٢ | يمتلك المعلم الشجاعة للقيام بالأعمال الصعبة التي تتحدى قدراته | ٣،٢٤ | ٠،٧٧ | متوسط |
| ٤ | ٣٦ | يبدي المعلم الرغبة في التطوير غير العادي في ظروف العمل | ٣،٢٢ | ٠،٧٠ | متوسط |
| ٥ | ٣٢ | يبدي المعلم القدرة على تحديد درجة الغموض في مواقف العمل المختلفة | ٣،٢٠ | ٠،٧١ | متوسط |
| ٦ | ٨ | يبدي المعلم الرغبة في الانتماء لفريق عمل مكلف بمهام معقدة | ٣،١٧ | ٠،٧٨ | متوسط |
| ٧ | ٢٤ | يبدي المعلم القدرة على التفكير في مشكلات خارج نطاق تخصصه | ٣،١٣ | ٠،٨٧ | متوسط |
| ٨ | ٤ | تشكل المجازفة والمغامرة متعة للمعلم في عمله | ٣،٠٧ | ٠،٨٩ | متوسط |
| ٩ | ١٦ | يقوم المعلم بأداء أعمال ذات مجازفة عالية | ٢،٩٤ | ٠،٨٨ | متوسط |
| ١٠ | ٢٠ | يبدي المعلم القدرة على مواصلة العمل ساعات طويلة دون ملل | ٢،٧٧ | ٠،٩٦ | متوسط |
| | | الكلي للبعد | ٣،١٧ | ٠،٥٤ | متوسط |

من خلال الجدول رقم (١٢) يتضح أن الفقرة (٢٨) المتمثلة في (يمتلك المعلم القدرة على التعبير عن آرائه بحرية) احتلت المرتبة الأولى في بُعد القدرة على المجازفة بمتوسط حسابي (٣،٧٤) وانحراف معياري (٠،٨٩) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (٢٠) المتمثلة في (يبدي المعلم القدرة على مواصلة العمل ساعات طويلة دون ملل)، قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢،٧٧) وانحراف معياري (٠،٩٦) وهي درجة في المستوى المتوسط. كما يبين الجدول رقم (١٢) المتوسط الحسابي الكلي لبُعد القدرة

على المجازفة (٣,١٧) وانحراف معياري (٠,٥٤) وهي درجة في المستوى المتوسط، وقد احتل بُعد القدرة على المجازفة المرتبة الرابعة في الترتيب التنازلي لأبعاد السلوك الإبداعي.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين؟**

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة ومستوى السلوك الإبداعي لمعلمي مدارسهم. والجدول رقم (١٣) يوضح العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الأربعة ومستوى السلوك الإبداعي لمعلمي مدارسهم.

**الجدول رقم (١٣). معامل الارتباط ومستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية بين مجالات الأنماط الإدارية للمديرين والسلوك الإبداعي للمعلمين.**

| الرقم | الأنماط الإدارية | السلوك الإبداعي | |
|---|---|---|---|
| | | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١ | الاستبدادي التسلطي | ٠,١٩٤❖❖ | ٠,٠٠٠ |
| ٢ | الاستبدادي الخير | ٠,٢٩٠❖❖ | ٠,٠٠٠ |
| ٣ | الاستشاري الديمقراطي | ٠,٢٥٦❖❖ | ٠,٠٠٠ |
| ٤ | التشاركي الديمقراطي | ٠,٢٤١❖❖ | ٠,٠٠٠ |

مستوى الدلالة ❖❖(α ≤ ٠,٠١)

يبين الجدول رقم (١٣) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١) بين الأنماط الإدارية الأربعة للمديرين والسلوك الإبداعي للمعلمين بشكل عام، إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي والسلوك الإبداعي (❖٠,١٩٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي الخير والسلوك الإبداعي (❖❖٠,٢٩٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي والسلوك الإبداعي

(❖❖٠,٢٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي والسلوك الإبداعي (❖❖٠,٢٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وقد تبين أن أعلى معامل ارتباط كان بين متغيري النمط الاستبدادي الخير وبين السلوك الإبداعي، بينما اقل معامل ارتباط كان بين متغيري الاستبدادي التسلطي والسلوك الإبداعي.

وتم الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأنماط الإدارية الأربعة وأبعاد السلوك الإبداعي الأربعة بشكل تفصيلي، والجدول رقم (١٤) يبين العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الأربعة وأبعاد السلوك الإبداعي الأربعة لمعلمي مدارسهم:

**الجدول رقم (١٤). معامل الارتباط ومستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية بين مجالات الأنماط الإدارية للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين.**

| الرقم | الأنماط الإدارية | | أبعاد السلوك الإبداعي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة | القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات | القدرة على التغيير | القدرة على المجازفة |
| ١ | الاستبدادي التسلطي | معامل الارتباط | ٠,٩٩٨ | ٠,٩٧٤ | ٠,٧١٧ | ٠,٤١٣ |
| | | مستوى الدلالة | ❖❖٠,٠٠٠ | ❖❖٠,٠٠١ | ❖٠,٠١٥ | ❖٠,٠٣٣ |
| ٢ | الاستبدادي الخير | معامل الارتباط | ٠,٠٤٢ | ٠,٠٢٣ | ٠,٠٢٦ | ٠,١٥١ |
| | | مستوى الدلالة | ٠,٠٨١ | ٠,٠٩١ | ٠,٠٨٩ | ٠,٠٥٧ |
| ٣ | الاستشاري الديمقراطي | معامل الارتباط | ٠,٧٧٨ | ٠,٩٦٧ | ٠,٣٩٥ | ٠,٩٦٣ |
| | | مستوى الدلالة | ❖٠,٠١١ | ❖❖٠,٠٠٢ | ٠,٣٤ | ❖❖٠,٠٠٢ |
| ٤ | التشاركي الديمقراطي | معامل الارتباط | ٠,٧١٨ | ٠,٧٣٣ | ٠,٥٥٦ | ٠,٨٢٦ |
| | | مستوى الدلالة | ❖٠,٠١٤ | ❖٠,٠١٤ | ❖٠,٠٢٤ | ❖❖٠,٠٠٩ |

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

❖❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\acute{\alpha} \geq$ ٠,٠٥) بين النمط الاستبدادي التسلطي للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين للأبعاد التالية (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة). إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة) (٠,٩٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات) (٠,٩٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على التغيير) (٠,٧١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١٥)، كما بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على المجازفة) (٠,٤١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٣٣)، كما يبين الجدول (١٤) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\acute{\alpha} \geq$ ٠,٠٥) بين النمط الاستبدادي الخير وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين.

كما يظهر الجدول رقم (١٤) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\acute{\alpha} \geq$ ٠,٠١) بين النمط الاستشاري الديمقراطي للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين للأبعاد التالية (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على المجازفة). إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة) (٠,٧٧٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١١)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات) (٠,٩٦٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٢)، كما بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على المجازفة) (٠,٩٦٣)عند مستوى دلالة (٠,٠٠٢). بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الاستشاري الديمقراطي و القدرة على التغيير، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٩٥)، عند مستوى دلالة (٠,٣٤).

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\acute{\alpha} \geq$ ٠,٠٥) بين النمط التشاركي الديمقراطي للمديرين وأبعاد السلوك الإبداعي للمعلمين للأبعاد التالية (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة، القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، القدرة على التغيير، القدرة على المجازفة). إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة) (٠,٧١٨) عند

مستوى دلالة (٠,٠١٤)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات) (٠,٧٣٣) عند مستوى دلالة ( ٠,٠١٤) وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على التغيير)، (٠,٥٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٢٤)، كما بلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي وبُعد السلوك الإبداعي (القدرة على المجازفة) (٠,٨٢٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٩).

## نتائج الدراسة

**١- مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت (System 1-System 4) من وجهة نظر المعلمين؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة كما صنفها ليكرت في نظريته (System 1-System 4) بدرجات متفاوتة، إذ تبين أن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الثلاثة (النمط الاستبدادي التسلطي، النمط الاستشاري الديمقراطي، النمط التشاركي الديمقراطي) بدرجة مرتفعة. وللنمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة. وفيما يتعلق بالترتيب التنازلي للأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، فقد أظهرت النتائج أن النمط التشاركي الديمقراطي هو النمط الإداري السائد بالدرجة الأولى، إذ بلغ متوسطه الحسابي (٣,٦٨)، يليه النمط الاستشاري الديمقراطي بمتوسط حسابي (٣,٥٠)، ثم يليه النمط الاستبدادي التسلطي بمتوسط حسابي (٣,٤٧)، ثم يليه النمط الاستبدادي الخير بمتوسط حسابي (٣,٠٧).

كما أن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط التشاركي الديمقراطي جاءت بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٦٨) إذ تبدو نتيجة منطقية، إذ إن هذه النتيجة تعكس الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية بشكل عام. إذ تدعو هذه الاتجاهات إلى دور قيادي لمدير المدرسة بعيداً عن الدور الروتيني الذي يقوم به، مما يجعل من مدير المدرسة قائدا إداريا مشاركاً يشارك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، ويحترم آراءهم ومشاعرهم، ويقدر جهودهم على أساس من الاحترام المتبادل في جو تسوده روح المحبة والحرية والمساواة والعدالة.

إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط الاستشاري الديمقراطي جاءت بالدرجة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٠) تبدو كذلك نتيجة منطقية، وهذا ما يطمح إليه النظام التربوي الأردني، وما تسعى جاهدة وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقه، وذلك نتيجة للتوجهات والجهود التي تقوم بها من

ترسيخ للمبادئ الديمقراطية، من خلال تطبيق خطط التطوير التربوي والتوجهات والتجديدات في مختلف مدخلات النظام التربوي وعملياته ونتاجاته، وعليه أن يحترم هذه التوجهات ويتكيف مع التجديدات باعتبارها قوانين وأنظمة تحكم سير العمل التربوي.

وربما يكون للمناخ السياسي الأردني دور بارز في هذا المجال، إذ تعمل الدولة الأردنية جاهدة على توفير أجواء الديمقراطية والحرية، وضمان الحريات الفردية والعامة، حتى إن المعلم الأردني يشعر بأنه قادر على الدفاع عن نفسه، وإزالة أي ظلم يقع عليه من مدير المدرسة أو من غيره من خلال الرجوع إلى القضاء الأردني.

إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط الاستبدادي التسلطي جاءت بالدرجة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٤٧) تبدو كذلك نتيجة معتدلة، إذ إن الإدارة المدرسية الحديثة تحاول وباستمرار التغلب على الطرق والوسائل التي تحد وتعيق من الانطلاق، والتفكير السليم، والعقلاني الذي يقود إلى ممارسة السلوك الإبداعي. إذ إن الممارسات التربوية لمديري المدارس الثانوية العامة للنمط الاستبدادي التسلطي يتطلب منهم استخدام القانون والعمل بالأنظمة والتعليمات، والرجوع إلى التشريعات التربوية للحصول على امتثال المعلمين وطاعتهم، والقيام بواجباتهم ومتطلبات أدوارهم في العملية التعليمية، بما يحقق أهدافها بالدرجة المطلوبة من النجاح.

إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للنمط الاستبدادي الخير جاءت بالدرجة الرابعة وبمتوسط حسابي (٣,٠٧) تبدو نتيجة مقبولة، في مثل هذا النوع من الإدارة المدرسية، وهذا يدل على أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لا يميلون إلى ممارسة هذا النمط من الإدارة، ولا يكون لمدير المدرسة دور في تسيير الأمور الإدارية، ولا يتدخل في سير شؤون العملية التعليمية. إذ إن هذا النمط من الإدارة ينعكس سلباً على إنتاجية المدرسة، وعلى تدني الروح المعنوية للعاملين فيها. وبالتالي يؤثر في نوعية التعليم المقدمة للطلبة وفي مستوى المخرجات التعليمية. كما أن هذه النتائج تأتي انسجاماً مع توجهات وزارة التربية والتعليم في تطوير الإدارة المدرسية، وأحد ثمار إتباع الأسس والمعايير الموضوعية لاختيار مديري ومديرات المدارس، إضافة إلى برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية التي أعطت فيه وزارة التربية والتعليم الأولوية للقيادة التربوية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الطوالبة (١٩٨٢) التي أظهرت أن النمط الإداري المشارك كان الأكثر شيوعاً لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية.

**٢- مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون

السلوك الإبداعي وبدرجة متوسطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لممارسة السلوك الإبداعي من قبل المعلمين (٣،٣٩). وقد تبدو مثل هذه النتيجة منطقية ومنسجمة مع الأدب التربوي، بأن يتمتع المعلمون في المدارس الثانوية العامة بسلوك إبداعي ويمارسونه وإن كان بدرجة متوسطة. إذ تواصل وزارة التربية والتعليم في الأردن جهودها لتحسين البيئة التعليمية بشكل عام. وتوفير مواد التعلم الحديثة والمتطورة. وتهيئ المناخ المفتوح الذي يسمح للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ القرارات وطرح الأفكار الجديدة الإبداعية، وإيجاد الحلول للمشكلات التربوية التي تعترض سير العملية التعليمية. كما أظهرت النتائج أن أبعاد السلوك الإبداعي جاءت مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:

بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة قد تصدر أبعاد السلوك الإبداعي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن بمتوسط حسابي (٣،٤٨)، يليه بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات بمتوسط حسابي (٣،٤٧)، ثم يليه بُعد القدرة على التغيير بمتوسط حسابي (٣،٤٢)، ثم يليه بُعد القدرة على المجازفة بمتوسط حسابي (٣،١٧).

ولعل احتلال بُعد القدرة على تقديم أفكار ومقترحات جديدة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣،٤٨) يبدو نتيجة منطقية، إذ إن تقديم الأفكار الإبداعية والمقترحات الجديدة تقدم باستمرار من قبل المعلمين، وإن كان فيها نوع من الصواب أو عكس ذلك. ويعزى كذلك إلى أن النمط الإداري الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية العامة، وانعكاس أثره على ممارسات المعلمين، وطريقة التفكير السليمة التي ينتهجها المعلمين في تفكيرهم من خلال البيئة المدرسية التي توفر الأجواء المريحة والمناخ الديمقراطي الذي يعزز روح المشاركة والحرية.

ولعل احتلال بُعد القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣،٤٧) يبدو أيضاً نتيجة منطقية. إذ لا يستطيع أي كان أن يقدم الأفكار أو الحلول الإبداعية إلا إذا كان على معرفة واطلاع ذا خبرة، ولديه الحرية الكاملة للتعبير عن أرائه، وعما يدور في داخله من أفكار إبداعية تساهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات. ولعل احتلال بُعد القدرة على التغيير المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣،٤٢) يبدو نتيجة منطقية كذلك، إذ إن عملية التغيير في أي مؤسسة، وخاصة المؤسسات التربوية تواجه بالرفض، نتيجة الخوف من القادم المجهول، وما هي نتائج التغيير المنتظرة. وقد يعزى السبب لحصول بُعد القدرة على المجازفة على المرتبة الأخيرة إلى أنه نتيجة الخوف الشديد من الوقوع في دوامة الأخطاء والتورط بها، وخاصة في قطاع التربية والتعليم الذي يعد من المرتكزات الرئيسية التي تهتم بمعالجة القضايا الإنسانية. لذلك يصعب أن يكون في هذا القطاع أي نوع من المخاطرة والمجازفة في تحمل مسؤوليات فوق طاقتنا وقدراتنا.

**٣. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\acute{\alpha} \geq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين؟**

أشارت نتيجة الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\acute{\alpha} \geq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المديرين للأنماط الإدارية الأربعة، ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين. إذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي التسلطي والسلوك الإبداعي (❖٠,١٩٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستبدادي الخير والسلوك الإبداعي (❖❖٠,٢٩٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط الاستشاري الديمقراطي والسلوك الإبداعي (❖❖٠,٢٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبلغ معامل الارتباط بين النمط التشاركي الديمقراطي والسلوك الإبداعي (❖❖٠,٢٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وتبدو مثل هذه النتيجة مقبولة، إذ يشير الأدب التربوي المتعلق بالموضوع إلى ارتباط السلوك الإبداعي بالعلاقات الإشرافية والقيادية، إذ يتبين وجود نوع من الثقة بين المديرين والمعلمين، ونوع من الاستقلالية أيضا تنمي من مستوى السلوك الإبداعي في منظمات العمل المختلفة. وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى تشجيع العاملين على طرح الأفكار والنقاش الحر الديمقراطي، والاهتمام بآرائهم، والاعتراف بإنجازاتهم، لأن الفكرة الإبداعية بحد ذاتها هي الأهم في العملية الإبداعية. أضف إلى ذلك توافر قنوات الاتصال الفعالة التي تسمح بتبادل المعلومات والأفكار ومناقشتها بين الأفراد. كما أن التركيز على الأهداف العامة للمنظمة، والاهتمام بالأمور الإجرائية يساهم في نمو الإبداع لدى العاملين. إضافة إلى تقديم الدعم المادي والمعنوي للمبدعين، وتبني مشاريعهم وأفكارهم الإبداعية.

ولعل السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة يعود إلى ممارسة المديرين للنمط التشاركي الديمقراطي بالدرجة الأولى والنمط الاستشاري الديمقراطي بالدرجة الثانية، إذ إن مشاركة المعلمين في العملية الإدارية في المؤسسة التربوية تؤدي إلى تنمية وممارسة السلوك الإبداعي لديهم. كما يعزى السبب في الوصول إلى هذه النتيجة أيضاً إلى الجهود المكثفة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في تهيئة وتحسين الظروف التعليمية ومواد التعلم. ولسعيها وعملها الجاد والحثيث في الاهتمام بتجهيزات المدارس، وإدخال الحواسيب، وتهيئة الظروف المناسبة لحدوث التعلم، وتأمين متطلبات الغرف الصفية بما يلزمها من مواد لأساليب التدريس المختلفة، إذ تؤدي هذه الظروف والتحسينات بمجملها إلى ممارسة السلوك الإبداعي من قبل معلمي المدارس الثانوية. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج

دراسة مكريفي (McGreevy، ١٩٩٠) التي أظهرت وجود علاقة بين السلوك الإبداعي، والنمط الإداري الممارس من قبل الإدارة.

## التوصيات

**في ضوء ما تمخضت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي**

**أولاً:** أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة جاءت مرتفعة، وكانت علاقتها بمستوى السلوك الإبداعي للمعلمين موجبة، ودالة إحصائياً، فإن الباحثان يوصي بالآتي:

١- منح مديري المدارس الثانوية العامة المزيد من الصلاحيات الإدارية والفنية التي تمكنهم من ممارسة الأنماط الإدارية ذات الفعالية العالية، التي تسودها روح المشاركة والديمقراطية، إذ لا يزال هناك الكثير من القضايا التربوية في المدارس الثانوية تعالجها الأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ولا يوجد لمدير المدرسة أي دور فيها.

٢- العمل على توفير البيئة التربوية المناسبة التي تسودها العدالة والمساواة بين الكادر التعليمي والإداري في المدرسة الثانوية. بحيث يتمكن كل فرد من أفرادها من الحصول على المعلومات والبيانات الدقيقة التي تخدم مجال اختصاصه.

٣- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة وخاصة في مجال مهارة تقديم التغذية الراجعة للمعلمين عن مستوى أدائهم الإداري والتعليمي.

**ثانياً:** بما أن مستوى السلوك الإبداعي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة جاء مرتفعا بثلاثة أبعاد ومتوسطاً في بعد واحد، ووفق ما توصلت إليه نتائج الدراسة، فإن الباحثان يوصيان بتنمية وتعزيز السلوك الإبداعي للمعلمين من خلال تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين لمواجهة متطلبات الحياة المختلفة. وزيادة الاهتمام بالبيئة المدرسية وتجهيزاتها العامة، والبيئية، والصفية، ومتطلبات التعلم، وتهيئة ظروف عمل مناسبة للمعلمين لإثارة السلوك الإبداعي لديهم. العمل على توفير المناخ التربوي والفكري والثقافي المناسب، بإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية. إجراء دراسات ميدانية مشابهه على مجتمعات أخرى للتحقق من مدى إمكانية تعميم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في مجتمعات أخرى. وإجراء دراسات أخرى في هذا المجال للكشف عن العلاقة بين الأنماط الإدارية الممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية وبعض المتغيرات الأخرى مثل الأداء الوظيفي، الأمن النفسي، العمل الجماعي، الاستقرار الوظيفي.

## المراجـــــع

### أولاً: المراجع العربية

**أبو تايه، سلطان**. العلاقة بين أسلوب القيادة والسلوك الإبداعي الفردي: دراسة ميدانية للمديرين الأردنيين في الشركات الصناعية الكبرى. دراسات، المجلد (٣٠)، العلوم الإدارية، العدد (٢)، ص ص ٣٧١- ٣٧٦ (٢٠٠٣).

**أبو فارس، محمود** (١٩٨٩). *الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية: عمان.

**باغازي، محمد سالم** (١٩٨٨)، الأنماط الإدارية في مدارس مكة المتوسطة وأثرها على المعلم. *مجلة رسالة الخليج*، العدد (١٧)، السنة السادسة (١٩٨٦) ص. ص (١٣- ٢٥).

**حريم، حسين** (١٩٩٧). *السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات* عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

**حورية، علي** (٢٠٠٤). من اجل إدارات إبداعية، *رسالة المعلم*. المجلد الثالث والأربعون، العدد الثاني.

**الدهان، أميمة**. الإبداع والسلوك الإبداعي لدى العاملين في المنظمة. *مجلة تنمية الرافدين*، المجلد ١١، العدد ٢٦، ١٩٨٩، ص١١- ٨٤، (١٩٨٩).

**الشلالفة، عبد المنعم مسلم** (١٩٩٣). *العلاقة بين إدراك المدير للنمط القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط وذلك في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

**صبحي، تيسير** (١٩٩٢). الموهبة والإبداع: *طرائق التشخيص وأدواته المحسوسة*. ط ٢، عمان، دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.

**الصرن، رعد حسن** (٢٠٠٠). *إدارة الإبداع والابتكار*. ج ١. دمشق – سلسلة الرضا للمعلومات.

**الطوالبة، محمد عبد الرحمن** (١٩٨٢). *أنماط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية وأثرها في العلاقة بين الإدارة والمعلمين. وتصور المعلمين لفعالية الإدارة في الأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

**العرفي، عبد الله بلقاسم ومهدي، عباس عبد** (١٩٩٦). *مدخل إلى الإدارة التربوية*. بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

**ميدين، تيصفا جيبر**، و شافير، بيتر (٢٠٠٥). *تحديات القيادة الإدارية الفعالة*. ترجمة حسين سلامه عبد العظيم، ط ١، دمشق: دار الفكر.

**نصير، نعيم**. *القيادة في الإدارة العربية وموقعها من النظريات المعاصرة والتراث العربي الإسلامي*.

منشورات المنظمة العربية للعلوم الإدارية، إدارة البحوث والدراسات، (١٩٨٧).

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٥- ٢٠٠٦). *إحصاءات التعليم العام*. عمان: إدارة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

**Burns, Tom & George M.Stalker**. (1961). *The Management of Innovation*: London: Tavistock.

**Cohen, B.(1999). Fostering Innovation in a large Human Service**, *Administration in Social Work*, Vol.23, p 47-59.

**Cuellar, C., A.** (2002). *The Effects of Principal Leadership Style Change and Teachers*. From Pro .Quest digital dissertation.

**Davis, Keith,** (1982). *Human Relation at Work,* Tokyo, kogakusha Company L +D.

**Fiedler. F.E.** (1971).**A** *Theory of Leadership Effectiveness*. New York McGraw- Hill Book Co.

**Hage, Gerald & Aiken, Michael** .(1971), "Program change and Organizational Properties a Comparative Analysis "*The American Journal of Sociology*, V. 27 N. 5, pp. 275-280.

**House, R. J.** (1971). A Path- Goal Theory of Leader Effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, No. 16, pp 321-328.

**Hughes, S. L.** (1996). Leadership behaviors of South Carolina male & female secondary school principals as perceived by their teachers (men, women). (*Dissertation Abstracts International,* A 56/11).

**Likert, R.** (1961). *New Pattern of Management*, New York, McGraw- Hill Book Company, p.183.

March, J., G., Simon, H., A.(1958) "*Organizations*"; New York; West Publishing Co.

**McGreevy, Ann**. (1990) "*Tracking the Creative Teacher" Momentum*, Vol.21.No.1 p57-59.

**Palmer, R.** (1995) The Relationship between Principals Leadership Style and Faculty Perception of Principals Effectiveness, *DAI*, the University of Mississippi.

**Peters, Tom & Waterman, Bon**. (1982) *In Search of Excellence*, New York: Harper and Row.

**Tannenbaum, R. & Schmidt**, (1958). "How to choose a Leadership Pattern", *Harvard Business Review*, March – Apr., p.96.

# Administrative Styles of Public Secon dary School Principals in Jordan and their Relationship to Teachers Creative Behavior

**Rateb AL Saud ; Ma'in Amin Al Shamayleh**
*Amman Arab University For Graduate Studies*
*Hashemite Kingdom of Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 28/11/1429H.)

**Abstract**. The purpose of this study was to investigate the administrative styles of public secondary school principals in Jordan according to Rensis Likert theory, and to identify their relationship to teachers' creative behavior. Sample of the study consisted of (130 principals, and the sample of the study included (650) teachers. To collect data of the study, the researchers developed two instruments: first: the four administrative style scale, and the second: creative behavior scale. They verified the validity and reliability of the two instruments. Results of the study indicated that the degree at which public secondary school principals practice administrative style was high for (Participative Democratic, Consultative Democratic, Authoritative Exploitative), and for the style (Benevolent Authoritative) was medium. Moreover, results revealed that the degree at which public secondary school teachers practice creative behavior was medium. Also, results of the study showed that there was a positive statistical significance relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between the principals' practice of the four administrative styles and teachers' creative behavior level.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



# مجلة جامعة الملك سعود

١- نصف سنوية: الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- سنوية: علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

**طريقة الدفع:** ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

**قيمة الاشتراكات:** الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

**جميع المراسلات على العنوان التالي**

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂ ..................................................................................................................

**قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود**

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

**ملحوظة هامة:** لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .................... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....................

❖العنوان: .................... ❖صندوق بريد: .................... ❖الرمز البريدي: ....................

❖المدينة: .................... ❖الدولة: .................... ❖الهاتف: .................... الفاكس: ....................

البريد الإلكتروني: ....................

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .................... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....................

*Kingdom of Saudi Arabia*

Ministry of Higher Education

**King Saud University**

**DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS**

## *The Journal of King Saud University*

| | | |
|---|---|---|
| 1- | (Biannual): | Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology. |
| 2- | (Annual): | Computer and Information Sciences, Languages and Translation. |

**Method of Payment:**
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

**Annual Subscription Rates:**

1- Within the Kingdom SR 20.00.

2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:

a) Computer and Information Sciences.

b) Languages and Translation.

For these, subscription rates:

SR 10.00 within the Kingdom

US $5.00 outside the Kingdom

*All correspondences should be addressed to:* University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✂ -----------------------------------------------------------------------------

**Subscription Form** Date: / /

Name: ............................................................

Organization: ....................................................

Address: ............................................................ P.O. Box: ..............................

Zip Code: ......................... City: .................. State: ....................... Tel.: ..............................

Fax: ................................ E-mail: ..........................................................

Specific issue(s): ................................................ Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more ........

# القدرة على التواصل بجدارة بين الطلاب ومدى تأثير مادة التواصل بجدارة على مستواهم التعليمي والأكاديمي

**عبدالعزيز بن شهوان الشهوان**

*أستاذ مساعد . قسم الإدارة التربوية . كلية التربية*

*جامعة الملك سعود، الرياض . المملكة العربية السعودية*

**ملخص البحث.** مهارات التواصل التربوي بجداره وثقه لدي الطلاب من المجالات الجديدة والنظريات الحديثة في التربية . وهذا البحث يقدم عرضا مفصلا وملخصا من أطروحات وكتابات المختصين في التعليم في موضوع مهارات وكفايات التواصل التربوي بجداره وثقه بشكل عام. كما تقدم هذه الورقة دراسة تؤيد أهمية والتأثير الايجابي لمواد التواصل علي الطلاب في رفع مستواهم ومهاراتهم وتحصيلهم الأكاديمي عندما تدرس لهم ماده بهذا التخصص كما تساهم في رفع مستوى التعليم بشكل عام.

by this making experiment on one group of people by using before and after exam (Al Assaf 1995, 315).

## 5. Conclusion

The goal of speech communication instruction is to develop the students' ability to communicate. It is a goal that should result in student growth. To be accountable, we must be able to demonstrate positive changes in our students' ability to speak/perform. And this study shows students attending communication coerces does influence positively their communication skills and their education as a whole

## 6. Bibliography


**Aitken, J.E. & Neer, M.** (1992). A faculty program of assessment for a college level competency-based communication core curriculum. *Communication Education*, 41, 70-286.

Association of American Colleges (1985). *Integrity in the college curriculum*. Washington, DC: Association of American Colleges.

**Backlund, P.** (1990). *Communication competence and its impact on public education* (Report No. CS507279). Geographic Source: U.S.; Washington. CERIC Document Reproduction Service No. ED3247.

**Basset, R.E. & Boone, M.E.** (1983). Improving speech communication skills: An overview of the literature. In R.B. Rubin (Ed.), *Improving speaking and listening skills*, pp. 83-93. San Francisco: Jossey-Bass.

**Bednar, A.S. & Olney, R.J.** (1987). Communication needs of recent graduates. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 50, 22-23.

**Berko, R.M., Wolvin, A.D., & Wolvin, D.R.** (1989). *Communicating: A social and career focus* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

**Boyer, E.L.** (1987). *College: The undergraduate experience*. New York: Harper and Row.

**Conaway, M.** (1982). Listening: Learning tool and retention agent. In A.S. Algier and K.W. Algier (Eds.), *Improving Reading and Study Skills* (pp. 51-63). San Francisco: Jossey-Bass.

**Curtis, D., Windsor, J., and Steven, R.** (1989). National reference in business and communication education. *Communication*, 38, 6-14.

**Ericson, B.M. & Gardner, J.W.** (1992). Two lingitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Comminication Quarterly*, 40, 127-137.

**Ford, W.S.Z. & Wolvin, A.D.** (1992). Evaluation of a basic course in speech communication. In L.W. Hugenberg (Ed.), *Basic Communication Course Annual* (Vol. 4, pp. 35-47). Boston: American Press.

**Ford, W.S.Z. & Wolvin, A.D.** (1993). The differential impact of a basic communication course on perceived communication compe-tencies in class, work, and social contexts. *Communication Education* 42, 215-223.

**Gilkinson, H.** (1944). Experimental and statistical research in general speech. *Quarterly Journal of Speech*, 30, 95-101.

**Hawken, L., Duran, R.L., & Kelly, L.** (1991). The relationship of interpersonal communication variables to academic success and persistence in college. *Communication Quarterly*, 39, 297-308.

**Hay, E.A.** (1991, October). *A national survey of assessment trends in communication departments*. Paper presented at the meeting of Speech Communication Association, Atlanta, GA.

**Hugenberg, L.W. & Yoder, D.D.** (1994). *Communication competence: A reaction to the "Competent Speaker Speech Evaluation Form"* (Report No. CS508627). Geographic Source: U.S.; Ohio. CERIC Document Reproduction Service No. ED372432.

**Keller, P.W., Seifrit, W., & Baldwin, J.** (1959). A survey of the use of proficiency examinations in speech in fifty colleges and universities. *Speech Teacher*, 1959, 242-245.

**McCroskey, J.C.** (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.

**McCroskey, J.C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S.K.** (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37, 100-107.

**Robinson, T.E.** (1997). Communication apprehension and the basic public speaking course: A national survey of in-class techniques. *Communication Education*, 46, 188-196.

**Rubin, D.** (1980). *Perspectives on the assessment of speaking and listening skills for the 1980's*. Virginia: SCA.

**Rubin, R. & Graham, E.** (1988). Correlates of college success. *Communication Education*, 37, 14-27.

**Rubin, R., Graham, E., & Mignerey, J.** (1990). Longitudinal study of college students's communication competency. *Communication Education*, 39, 1-13.

**Sypher, B.D., Bostrom, R., & Seibert, J.H.** (1989). Listening, communication abilities, and success at work. *Journal of Business Communication*, 26, 293-303.

Task Force on Education for Economic Growth (1983). *Action for excellence: A comprehensive plan to improve our nation's schools*. Denver: Education Commission of the States.

**Vygotsky, L.** (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: The MIT Press.

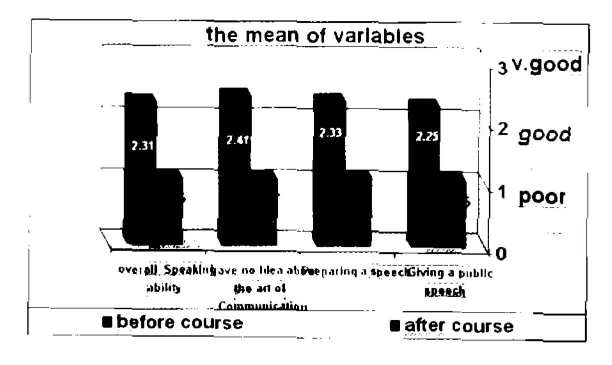
**Willmington, S.C.** (1989). Oral communication for a career in business. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 52, 8-12.

(1.05 , 2.25) which present the mean of number of student answer the first variable before the course is 1.05 poor and after course 2.25 between good and very good and the correlation coefficient between two samples before course and after course is 0.35 which means that no significant relation between before and after course .

2- ($a_2$, $b_2$) is the pair means of the variable "Preparing a speech on basic commu-nication" (1.1, 2.32) which present the mean of number of student answer the second variable before the course is 1.1 poor and after course 2.32 between good and very good and the correlation exits between before course and after course is 0.30 which means that no significant relation coefficient between before and after course.

3- ($a_3$, $b_3$) is the pair means of the variable "have no Idea about the art of Communication" (1.07, 2.41) which present the mean of number of student answer the third variable before the course is 1.07 poor and after course 2.41 between good and very good and the correlation between two samples before course and after course is 0.35 which means that no significant relation coefficient exists between before and after course.

4- ($a_4$, $b_4$) is the pair means of the variable "overall Speaking ability" (1.05, 2.31) which present the mean of number of student answer the fourth variable before the course is 1.05 poor and after course 2.31 between good and very good and the correlation coefficient between the two samples before course and after course is 0.35 which means that no significant relation exist between before and after course.




### Third T-Test Result

The result about the means of the two populations before course and after course will be used to make final conclusion on the data collected..

Assumptions of T-Test in each variable:

1- the **null** hypothesis $\mathbf{H_0}$: $M_1 = M_2$ (it means that no difference in student opinion between before course and after course)

Where

$M_1$ is the mean before course for the first variable "Giving a public speech on basic communication".

$M_2$ is the mean after course for the first variable "Giving a public speech on basic communication".

2- the **alternative** hypothesis $\mathbf{H_a: M_1 < M_2}$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course)

From SPSS data result with using significance level 95% we find that:

a) For $A_1$ we reject $\mathbf{H_0: M_1 = M_2}$ (since T statistic = -16.35 < 0.01) and accept $\mathbf{H_a: M_1 < M_2}$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in "Giving a public speech on basic communication").

b) For $A_2$ we reject $\mathbf{H_0: M_1 = M_2}$ (since T statistic = -16.15 < 0.01) and accept $\mathbf{H_a: M_1 < M_2}$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in "Preparing a speech on basic communication").

c) For $A_3$ we reject $\mathbf{H_0: M_1 = M_2}$ (since T statistic = -17.44 < 0.01) and accept $\mathbf{H_a: M_1 < M_2}$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in " have no Idea about the art of communication").

d) For $A_4$ we reject $\mathbf{H_0: M_1 = M_2}$ (since T statistic = -17.45 < 0.01) and accept $\mathbf{H_a: M_1 < M_2}$ (it means the course success to increase the student opinion after course than before course in "overall Speaking ability").

**Table No.**

**This table shows the differences between means in the examination before and after for the total mark of the thinking phase by using the T-test**

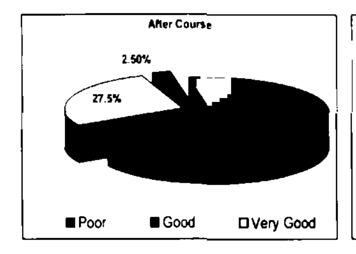
| | Sample size | Mean | St-Deviation | Freedom degree | Value of T | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Before | 40 | 1.09 | 0.27 | 39 | 18.5 | 0.018 |
| After | 40 | 2.32 | 0.44 | | | |

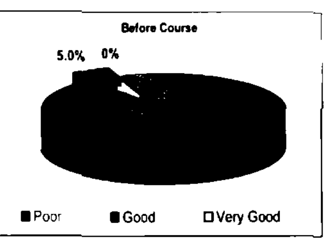
It appears from Table above there are differences of statistical significance between the student marks in the before and after exam. This means that there is an affect of the curriculum offered to the students.

### Study Curriculum

The researches in this study follow the semi experimental methods of the group design'. It means

**Variable $A_1$ "Giving a public speech on basic communication"**



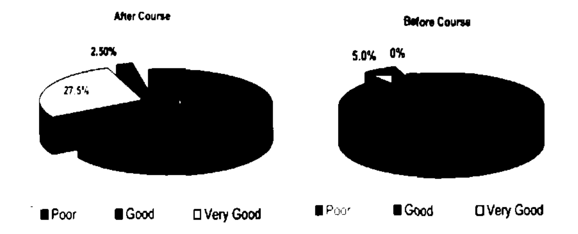




c) After course only one student voted for poor presented 2.5%, 28 students voted for good presented 70% and 11 students voted for very good presented 27.5%.

2- The number of student which answered on variable $A_2$ & $B_2$ "Preparing a speech on basic communication".

a) Before course 36 students voted for poor presented 90% and only 4 students voted for good presented 10% and no one of student voted for very good.

**on variable $A_2$ " Preparing a speech on basic communication"**

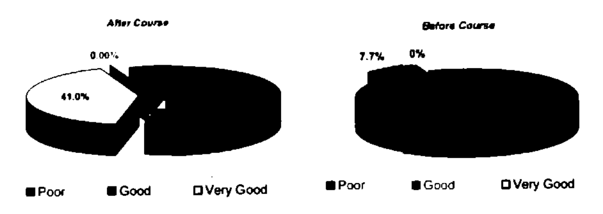



b) After course no one of student voted for poor, 27 students voted for good presented 67.5% and 13 students voted for very good presented 32.5%.

3- The number of student which answered on variable $A_3$ & $B_3$ "have no Idea about the art of Communication" 39 student with one missing answered.

a) before course 36 students voted for poor presented 92.3% and only 3 students voted for good presented 7.7% and no one of student voted for very good .

**variable $A_3$ " have no Idea about the art of Communication"**

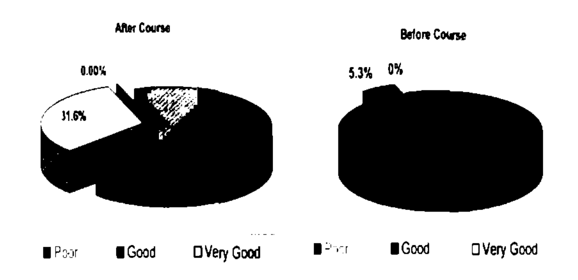



b) After course no one of student voted for poor, 23 students voted for good presented 59% and 16 students voted for very good presented 41%.

4- the number of student which answered on variable $A_4$ & $B_4$ "overall Speaking ability " 38 student with tow missing answered

a) before course 36 students voted for poor presented 95% and only 2 students voted for good presented 5% and no one of student voted for very good.

**variable $A_3$ " overall Speaking ability"**




| After Course | |
|---|---|
| Poor | 0.00% |
| Good | 68.40% |
| Very Good | 31.60% |

b) After course no one of student voted for poor, 26 students voted for good presented 68% and 12 students voted for very good presented 32%.

**Second Means Analysis and correlation Coefficient**

**Table ( )**

**The Mean of Variable Between After & Before Course**

| Statement | Mean after course | After before course |
|---|---|---|
| Giving a public speech | 2.25 | 1.05 |
| Preparing a speech | 2.33 | 1.1 |
| have no Idea about the art of Communication | 2.41 | 1.07 |
| overall Speaking ability | 2.31 | 1.05 |

Comparing each pair variables (Before course, after course) to judge the effectiveness of the course.

| Before Course | |
|---|---|
| Poor | 95% |
| Good | 5% |
| Very Good | 0 |

1- ($a_1$ . b1) is the pair means of the variable "Giving a public speech on basic communication"

bias is reduced by the use of a pretest which helps determine the equivalence of the students and university groups at the start of the experiment. This also reduces statistical regression error, that is, increased/ decreased change in pretest-posttest scores due to low/high pretest scores.

- Maturation. The increase in willingness to communicate may occur as a result of the college experience itself, or due to maturation, and not as a result of the course.
- Testing. There is always a danger that respondents are unable to rate themselves objectively. Teachers will be present in the classrooms while students are completing the questionnaires. No questions on the survey will directly evaluate the teachers, and students will be assured that the survey results will not be used for other class purposes. Although students may be hesitant to indicate the items he or she does not know, they will be assured that they are helping the department to identify problem areas in the course that may need special attention by the faculty.
- While it is possible that students may want to impress their instructors in ratings of their communication competencies, which can result in inflated measures of improvement. However, since the course will look at three different aspects of communication competencies - the possibility of inflated ratings between contexts does not seem likely.

**External validity:**

- In an experiment such as this one, there is always a risk in generalizing results. The key to improving external validity is in choosing a sample that best represents the total population. In this study, the measures that were taken to reduce threats to external validity included the use of a relatively large, yet manageable sample size comprising of students from five different universities and with different academic fields of study.

**Statistical Analysis**

As usual doing in any course we must measure the successful of this course by voting the student about the subjects of the course and the utility given after this course. To measure the effectiveness of the communication course on students we designed a data sheet to measure the opinion of this student before starting the course and after taking the course. The data sheet had four main subjects (question) on the course:

1- Giving a public speech on basic communication.
2- Preparing a speech on basic communication.
3- Do you have no idea about the art of communication.
4- Overall speaking ability.

**Data Sheet before and after taking the course Comm101**

- **Course: com 101 basic Comm-unication course**
- **Number of the students is 40 Students.**
- **Each Student have 3 Presentation During the semester**

**Before taking the class com 101**

| Statement | Poor (1) | Good (2) | v.good (3) |
|---|---|---|---|
| Giving a public speech | | | |
| Preparing a speech | | | |
| have no Idea about the art of Communication | | | |
| overall Speaking ability | | | |

**After taking the class com 101**

| Statement | Poor (1) | Good (2) | v.good (3) |
|---|---|---|---|
| Giving a public speech | | | |
| Preparing a speech | | | |
| have no Idea about the art of Communication | | | |

After data collected this data we found that the number of student which present and voted on this data sheet was 40.

The data was entered the data on SPSS package and the result of it can summarize as follow:

**First Ratios Analysis:**

1- The number of student which answered on variable $A_1$ & $B_1$ "Giving a public speech on basic communication".

a) Before course 38 students voted for poor presented 95% and only 2 students voted for good presented 5% and no one of student voted for very good.

b)

| Statement | Mean after course | After before course |
|---|---|---|
| Giving a public speech | 2.25 | 1.05 |
| Preparing a speech | 2.33 | 1.1 |
| have no Idea about the art of Communication | 2.41 | 1.07 |
| overall Speaking ability | 2.31 | 1.05 |

### 4.2. Course

The communication competencies to be assessed are: Interpersonal, Critical Thinking, Language, Leadership, Reading, Research, Oral Communication, Writing, and Decision Making. Students will therefore graduate with an understanding of what they have learned rather than simply listing the courses they have taken. The course will be entitled "Effective Listening and Speaking". The same textbook will be used by all instructors: "Communicating: A Social and Career Focus (Berko et al., 1989).

### 4.3. Assessment procedure

A two-stage assessment will be used to instill in students the value of monitoring their own competencies throughout the program. Consistent advising, monitoring, and multiple assessment procedures will be essential in this program. Faculty mentors will aid in supervising and monitoring student progress.

The broad range of competencies cannot be tested by paper-and-pencil tests alone, as communication competence involves both conceptual and experiential knowledge. A combination of testing methods will be used to better determine what a student knows and is able to do in a communication situation

.

#### Pretest

The goal of the pretest will be to select students who have demonstrated basic skills in written and oral communication skills. This will reduce the probablilty of selection bias. Very importantly, the pretest will introduce the students to the learning components of the course, and to determine their levels of competence in each. Two methods will be used here: a departmental pretest, and a portfolio. Students will be required to keep a portfolio as a means of self-evaluation. Material will be added to the portfolios as class assignments.

#### Course assessments

Standardized assessment forms will be used. Major assignments will include a career information-gathering interview project, a small group project, an informative briefing, a persuasive speech, and exams. Supplemental methods can take different forms, for example, the "one-minute write". At the end of a class session, a student may answer ""What was the most important thing you learned today?". To reduce paperwork while still receiving feedback, the teacher can tell students at the beginning of a class session: "About five minutes before the end of the period, I will call on a student to give a summary of what she or he has learned today.

#### Posttest

The goal of the posttest will be to determine the breadth and depth of student learning. This will inform the extent to which students master the various communication competencies. The pretest-posttest design will be used to assess changes in students' perceptions of their context-based communication competencies before and after taking the course.

### 4.4 measurement

A modified form of a course evaluation instrument developed by Ford and Wolvin (1992) will be used. The instrument contains 24 items representing different communication competencies. Respondents will be instructed to assess their abilities using Likert-type scales ranging from 0 (none) to 7 (great).

### 4.5 Interpretation of results

1. To determine whether perceived communication competencies changed in the different contexts.
2. To determine whether the degree of change in perceived communication competencies varies depending on the particular context.
3. To determine the context which will benefit most from the communication course.

Mean scores were tabulated for each item on the questionnaires, and results presented in a table as Table 1. Data will be analyzed using repeated measures analysis of variance method. This will be performed separately for each communication context to determine the significance of changes pre-to-post in perceived communication competencies. The interaction between contexts and time (pre, post) will be investigated.

**Table 1. Changes in Perceived Comm-unication Competencies**

| Class Work | | | | Social | |
|---|---|---|---|---|---|
| Pre | Post | Pre | Pre | Post | Pre |
| 1. Feeling confident about yourself | | | | | |
| 2. Using language appropriately | | | | | |
| 3. Conducting an interview | | | | | |
| 4. Preparing and organizing speeches | | | | | |
| 5. Presenting speeches in front of people | | | | | |
| 6. Persuading people | | | | | |
| etc... | | | | | |

#### Internal Validity:

- The biggest threat to internal validity in quasi-experimental designs is selection bias. While not completely eliminated in this experiment, selection

When the regular classroom experience is supplemented with and supported by communication instruction, then significant positive gains in willingness to communicate may occur. Some authors however believe that there is a need to question our assumptions about how to teach communication and assess communication competence in the classroom. They argue that artificial criteria included in evaluation forms used in the courses to assess students' communication performances fail to reflect what we know about communication as a transaction and what we know about communication competence.

**Strengths in Common:**

- The communication courses focused on a wide range of communication topics such as intrapersonal communication, verbal and nonverbal commu-nication, listening, inter-personal communication, interviewing, small-group communication, and public speaking.
- Assessment instruments were direct, inexpensive, reliable, and simple, with relatively minimal measurement error.
- Used well-established statistical methods for data evaluation
- Used self-reports to assess communica-tion competence because perceived communication competence is a primary determinant of individuals' performance in different communication contexts.
- Recognized and admitted certain threats to both internal and external validity and made recommendations for future research.

**Weaknesses in Common:**

- The increase in willingness to communicate may occur as a result of the college experience itself, or due to maturation, and not as a result of the course.
- There is always a danger that respondents are unable to rate themselves objectively.
- Students may not be able to apply what they learn in the classroom to other contexts.
- There is a need for studies which assess the differential impact of a variety of courses on students' communication competencies in diverse contexts.
- Measurement scales used may be further limiting factors.

## 3. Objective

The need to question assumptions about how to teach communication and assess communication competence in the classroom calls for improved methods for assessing student learning in communication programs. The purpose of this study will be to develop and test using a quasi-experimental design, a competency-based assessment program designed to improve effectiveness as student learning. The assessment program will draw from the procedures of Ford and Wolvin (1993), who used a basic communication course, and that of Aitken and Neer (1992) who developed a very detailed, labor-intensive approach involving five core courses to assess communication competencies.

Specific objectives of this study are:

(i) To describe an communication assessment approach that can be easily analyzed and understood.

(ii) To assess the impact of this communication course (independent variable) on students' perceived comm.-unication competencies (dependent variables).

## 4. Research design

In the planning of this program, the following questions will first be addressed:

(a) What should be assessed?
The students, faculty, and program should be assessed.

(b) What format should be used in assessment?
An integrated, continuous, diverse approach should be used.

(c) How can communication educators devise testing that goes beyond skill or knowledge and is interactional? By using a portfolio approach for the students that is reviewed by faculty mentors, testing can be interactional.

(d) How can instruments be developed that avoid bias? Bias can be avoided by incorporating sensitivity to culture, ethnic background, and gender into one of the major learning competencies.

(e) Who is assessment designed to inform? It is designed to inform the students, department faculty, the college, and by extension, the state.

### 4.1. Respondents

Respondents were 100 students enrolled in a 1-semester communication course at 5 different universities (20 students per class). All students must have taken a communication course in high school. Students were be selected from different fields of study, and different student majors were e represented. A control group (students not taking the course) were used comprising students from each university.

Structurally, the course utilized a lecture/laboratory instructional model, which means that the regular classroom experience is supplemented with and supported by laboratory involvement in the form of (a) guidance in goal-setting (b) workshops, and (c) report-back sessions. A total of 235 participants were enrolled in the course and assessment of competence was completed in the communication laboratory during entrance and exit interviews. To assure confidentiality and encourage honesty in completing the assessment tool, students were informed that the classroom instructors would not have access to student scores, nor would the scores affect their grades in any way.

Students' willingness to communicate was assessed via McCroskey and Richmond's (1987) Willingness to Communicate scale (WTC), a 20-item probability estimate scale designed to measure an individual's predisposition toward approaching or avoiding the initiation of communication. The data was analyzed using t-tests to determine whether significant decreases existed in WTC scores from pre- to post-tests. Data was analyzed for the whole population as well as by gender and ethnicity. Preliminary results suggested that utilization of a laboratory-supported approach to the teaching of interpersonal communication may increase significantly self-perceived willingness to communicate with others.

A major threat to internal validity in this study is an increase in willingness to communicate as a result of the college experience itself, or due to maturation, and not as a result of the course. Students may have also graded themselves higher than warranted due to a feeling of obligation from just having completed a communication course. Future directions for the interpersonal communication course include refining course content and modifying assessment procedures and testing instruments as appropriate.

## 3. Competence as a Transactional Process

Hugenberg and Yoder (1994) recognized that most assessments of basic communication courses include evaluating students' communication competence as a measure of course effectiveness. The problem with all this is the belief that we can teach communication competence in one course. Perhaps even a more basic problem is the assumption held that taking a communication course can render students "competent". Whether viewed as a property of the speaker or the listener, the action and reaction approaches lead to inappropriate and/or incomplete criteria for evaluating competence. Focusing on only one element of the communication context in isolation provides a distorted picture of the complexities of communication. Separation of competence into separate behaviors suggests that one person's behavior can be judged apart from another person's reaction. These approaches lead to three common, but problematic, methods for assessing competence: as skills, as goal attainment, and as appropriateness.

The action approach, for example, suggests that competence can be determined by measuring the person's performance of specific communication skills. Such assessment necessarily assumes that an ideal model of competent skills exists. Competence becomes a judgment between a person's behavioral performance and that ideal model of communication behavior. The difficulty is in determining an appropriate model that can be universally applied beyond the specific communicative event. Thus, competence should be viewed as more than just the application of skills. It should be viewed as a shared creation among participants; therefore skills and their applications will change repeatedly during an exchange. The skills approach may actually limit our abilities to teach and research communication competence.

From the "action" approach, competence can also be viewed in terms of "effectiveness" or achievement of goals. Although goals appear inherently measurable, they are not. In many cases, goals are ill-defined, nebulous constructs, which may change over time. Defining competence as the achievement of goals provides little constructive help in determining communication competence. The reaction view suggests that competence is judged by the receiver of the message. The appropriateness criteria places competence in the receiver's skills, knowledge, and acumen rather than the speaker's communicative ability.

Most basic communication text books and communication scholars accede that communication is a transactional process, that is, communication involves the simultaneous sending and receiving of messages by all communication interactants. The transaction approach implies that people mutually create communication through their joint behaviors. According to Hugenberg and Yoder (1994), communication is a mutually created, non-linear, socially constructed event among interdependent interactants.

### 2.4. Summary of findings

The research consistently finds that students participating in basic speech communication courses demonstrate improved communication competence.

impediments to validity, and are clearly relevant to the skills being assessed (Carpenter, 1986).

### 2.3 Effectiveness of communication courses

Early research efforts were summarized by Gilkinson (1944), who concluded that "the evidence as it stands is wholly consistent with the theory that favorable changes in speech behavior and social attitudes occur as a result of formal speech instruction. A later review (Basset and Boone, 1983) concluded that "a wide range of verbal and non-verbal skills can be developed, even in individuals with extreme skills deficits". The research consistently finds that students participating in basic speech communication courses demonstrate improved communication competence.

Research on basic course effectiveness have shown that course content, overall, adequately addresses the students' communication needs, while others conclude that faculty who design the content of a basic speech communication course may not be fully aware of students' needs.

Basic course research has also focused on students' perceptions of their ability to apply course content. Ford and Wolvin (1993), for example, found significant positive changes in students' perceptions of their communication competencies during the semester in which they participated in a basic speech communication course. The greatest changes were in areas of presentation skills, communication comfort, and interviewing.

Research on self-reports on communication competence found that self-perceived communication competence was significantly related to several personality-type orientations associated with communication behavior, such as communication apprehension and sociability. Thus, because perceived communication competence may be a primary determinant of individuals' performance in different communication contexts, it is important to assess the impact of a basic speech communication on students' self-perceived communication competencies in various contexts.

### 1. A basic speech communication course

Ford and Wolvin (1993) conducted a study to determine whether a basic course in speech communication would have a differential impact on students' perceived communication competencies in class, work, and social contexts. Respondents were 344 students in a large public university, with 40 different majors represented. The communication course focused on topics such as intrapersonal communication, verbal and nonverbal communication, listening, interpersonal communication, interviewing, small-group communication, and public speaking. A one-group pretest-posttest design was used to assess changes in students' perceptions of their context-based competencies before and after taking the basic course.

Analysis of pre- and post-survey data revealed that the course did have a differential impact based on communication context. The changes were greater for the class context than for work or social contexts. Why would the course affect students' perceived communication competencies in classrooms than in other contexts? First, students' perceptions of their competencies at the beginning of the semester were much lower for the class context than for the work or social contexts, so there was more room for improvement. Perhaps this is due to a high level of communication apprehension which students tend to experience as they adjust to the new demands of college. Second, while students may be able to quickly transfer knowledge gained from the assignments to other class contexts, they may not see the connection as clearly between what is done in the class context and what may be done in other contexts.

While the findings of this study are significant, results must be interpreted with caution. Several extraneous factors may have affected the outcomes. First, the research design was limited. Using a one-group pretest-posttest design opens the door to a variety of threats to the validity of results. A main concern is the lack of a control group, which prevents us from knowing whether students enrolled in other courses may have derived some of the same benefits as students enrolled in the basic communication course. Studies are needed that assess the differential impact of a variety of courses on students' communication competencies in diverse contexts. A second factor that may have significantly affected results is the method of measurement employed. There is always a danger that respondents are unable to rate themselves objectively. Additionally limiting is the scale used for measurement.

### 2. A Lab-Supported Approach to Communication Competence

Morreale et al. (1993) described a program that focuses on the assessment of communication competency in the interpersonal communication course. This program is utilized by the Center for Excellence in Oral Communication at the University of Colorado, Colorado Springs. A composite model of competence was used which focused on four dimensions or domains: cognitive, behavioral, affective, and ethical.

(i) to conduct a preliminary literature review on the issue of communication competency, its history and assessment, and
(ii) to develop a research design which will address the importance of communication courses and how positively influence their competencies and their education performance in general

## 2. Review of the literature

The Literature Review will overview the progress of the Communication Competence Movement and report the significant findings of research on the effectiveness of speech communication.

### 2.1 The communication compe-tence movement

The Communication Competence Movement has been with us for over 20 years. Backland (1990) briefly reviewed the accomplishments in the general series of efforts to increase communication. In 1975, the terms "competence" and "competency" were not yet widely known. This changed drastically in 1976 and 1977 when the Federal Government and dozens of educational reports called for a move to a "competency-based" education. The Speech Communication Association (SCA) saw this as an opportunity to become more active in public education, and to increase the amount of time devoted to the teaching of speaking and listening skills in the public schools.

In 1978, the federal government included speaking and listening in its definition of basic skills and this act lead to a huge increase in efforts on the part of the states to develop curriculum objectives in speaking and listening. In 1989, a rationale kit containing statements supporting speech communication was published by the SCA. Sources included the National Commission on Excellence in Education, Carnegie Foundation, and the US Department of Education. To date, there has been tremendous development in curriculum guides in speaking and listening.

In terms of assessment of oral communication skills, the SCA sponsored and published a wide range of articles and books however, one of the areas that still need change is the consistency of skills. There exists very few agreed upon definitions of basic skills in oral communication. A universally accepted definition of listening does not exist. This is true, to a lesser extent, for definitions of speaking skills.

### 2.2. *Communication com-petency assessment*

Can we effectively measure speech communication skills acquired in the college classroom? As Carpenter (1986) noted, many will say no, after all, the aims of the communication classroom extend far beyond things that can be tested - however the tests are referenced. Any externally developed test is going to have an imperfect fit with the educational goals of a particular teacher or program. On the other hand, it should be recognized that standardized testing is increasing because it serves some important social and educational needs. Keller, Seifrit, and Baldwin were among the pioneers addressing the issue of standardized tests in communication. They reported "there is widespread concern regarding the validity and reliability of proficiency examinations. The purpose and construction of such exams varies with the educational philosophy of the department of speech throughout the country". Carpenter (1986) added that we can and must develop instruments and standardize them to assess the achievement of our students in the vast area of theory.

Donald Rubin, University of Georgia, makes a number of observations regarding speech performance assessment. To be effective, assessment instruments should be direct, inexpensive, reliable, simple, have consistent judgment, and have minimal measurement error. While formal tests for speaking skills are not as well developed as far as other areas of the curriculum, they are available. Two common tests are the Speaking Assessment section of ACT's College Outcome Measures Program, and Communication Competency Assessment Instrument (CCAI). Both of these assessment tools were founded on the premise that impressions of communication competence are based on actual behaviors.

The ACT Speaking Skills Assessment consists of 3 speaking assignments based upon print stimuli material which students read usually a day in advance to allow preparation time. It requires about 15 minutes to administer. Assignments are practical in nature rather than academic. Use of the Speaking Skills Assessment can provide faculties with diagnostic information as well as in comparisons with students at other participating institutions.

The Communication Competency Assessment Instrument (CCAI) is designed to provide a measure of the student's abilities to speak, listen, and relate to others both within the classroom setting and outside classroom contests. CCAI assesses only the ability to communicate through speech - by assessing the skills that are directly observable in the impressions formed of students by others.

Both ACT and CCAI have no inherent

1989; Erickson and Gardner, 1992; Hawkins., 1991) Communication issues also have meaningful applications in social setting as well . Therefore the statement of the problem can be asked how communication courses can influence the Student's Communication Competency.

### 1.2 Definition of communication competence

According to Hudenberg and Yoder (1994), scholars seem to be in considerable disagreement concerning the definition of communication competence, its theoretical foundations, its behavioral manifestations, and its measurement. Most definitions require the performance of communication skills. Some definitions focus on knowledge as the essential requirement for competence while others require competent communicators to be able to adapt to differing social constraints and communication. Most authors combine both speaking and listening skills as goals in a communication transaction.

Competence is most commonly defined from the action perspective which focuses on the performance of specific communication skills. From the reaction perspective, competence is determined by whether or not the listener perceives the speaker to be competent. Aitken and Neer (1992) categorized an extensive list of communication competencies that are needed by a university graduate into 12 main groups as follows:

1. Interpersonal Competence: Areas needing competence include empathy, social relaxation, assertiveness and expressiveness.
2. Critical Thinking Competence: Includes listening competence and the careful analysis and interpretation of messages.
3. Language Competence: An understanding of the effective use of verbal and nonverbal codes.
4. Leadership Competence: Includes skills appropriate to leadership in personal, business, community, and media contexts.
5. Reading Competence: Appreciation of communication may be enhanced by traditional communication scholarship and classical and contemporary fiction and non-fiction.
6. Research Competence: Intended to guard against unquestioning acceptance of research findings.
7. Oral communication Competence: Effective application of oral communication competence involves the source, the message, the receiver (s), and the context.
8. Cultural Appreciation: An appreciation of the cultural dimensions of communication, including intercultural communication and the history and traditions of the field.
9. Writing Competence: Contains 4 major elements. Select topic, research adequately, write and express ideas in a well-developed manner.
10. Decision-Making Competence: Ability to determine the most appropriate methods by which to communicate effectively.
11. Theoretical Competence: Ability to acknowledge the functions of theories to organize, explain, and describe experience.
12. Ethical and Philosophical Appreciation: Concern for the moral values of communication in the global community.

### 1.3 Speech communication instruction

The Association of American Colleges (1985) identified instruction in speaking and listening competency as one of the essential features of a minimum required curriculum for a coherent undergraduate education. The call for communication skills often is answered through the development of a "hybrid" basic course in speech communication, the goal of which is to improve speaking and listening competencies for individuals in interpersonal, interview, small group, and public speaking situations. The basic course assumes an important role in the college and university curriculum.

Empirically, research has consistently related oral competency and communication training and development to academic and professional success (Curtis et al., 1989; Rubin and Graham, 1988; Rubin et al., 1990). Great Britain, where large-scale testing of oral skills has been conducted for some time, provides a valuable example of the impact of oral assessment on learning. The British Certificate of Secondary Education examinations have included some type of speech sample since 1965. While numerous curricular documents stress the importance of instruction on speaking, British educators recognize that the institution of formalized testing lent respectability to speech instruction and shaped the nature of speech communication curriculum (Carpenter, 1986). Communication courses can facilitate the student's personal success and his/her development of the ability to communicate organized thoughts using spoken language (Morreale et al., 1993). However, the danger in assessing communication competence through the application of specific communication skills is in assuming that an ideal model of competence exists (Hardenberg and Yoder, 1994).

### 1.4. Aim of research paper

The purpose of this paper is:

J. King Saud Univ., Vol. 22, Edu. Sci. Islamic Stud. (1), pp. 1-12, Riyadh (20010/1431H.)

# The Positive Influence of Communication Courses on the Student's Communication Competency

**Abdulaziz Alshahwan**
Assistant Professor, Department of Educational Administration,
College Education, King Saud Unversity,
Riyadh, Saudi Arabia

(Received 29/10/1428H.; accepted for publication 13/1/1429H.)

**Abstract.** Communication competencies in education are one important issue in the new age of education theories. This paper presents a qualitative review to the literature subject of communication competencies and reflects on its influences in the education in general. Second this paper examines how teaching a course in communication competences subject can positively add to the qualities of education in general and more important improve the students communication skills and therefore their communication competencies and the qualities of education.

## 1. Introduction

There is a need to improve student communication competency as our students still need communication skills. Students need to know how to write and speak with clarity, and to read and listen with comprehension (Boyer, 1987). Students need to have the fundamental belief in the power of the spoken word and in their ability to use that power with positive effect (Backlund, 1990). Theoretically, Vygotsky (1986) suggests that educated people must be orally competent, not simply because oral competency is necessary for success in life, but because improved communication competency develops intellectual and reasoning abilities.

Communication apprehension (CA) is "an individual's level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons" (McCroskey, 1977). This fear or anxiety, known as stage fright or nervousness, can cause shaking knees, a quivering voice, the inability to speak, nausea, or may lead to a person to completely avoid communication situations. The price apprehensive individuals pay for their inability to communicate is significant, and the consequences of apprehension are well established. Apprehensive students have lower overall grade-point averages and score lower on college entrance examinations; they are considered less competent, composed and attractive than more outgoing individuals; apprehensive individuals are less likely to receive job interviews, and when they are hired, they are less likely to seek career advancements (Robinson, 1997).

Growing trends indicate that academe and society expect graduating majors to demonstrate proficiency in basic communication competencies, basic skills of reading and writing, competencies in career and personal settings, and intercultural communication competence (Hay, 1991; Task Force on Education, 1893; Curtis et al., 1989). In the career context, Bednar and Olney (1987) identified poor listening, lack of conciseness, and poor feedback as particular concerns. Willmington (1989) surveyed employers and found listening variables ("understanding what others are saying" and "paying attention to what others are saying") to be the highest rated communication variables for success. Paralleling this, Sypher et al. (1989) found that effective listeners hold higher level positions and are promoted more often than individuals who are not competent listeners.

### 1.1 Statement of the problem

In the academic context, Conaway (1982) found listening the most critical factor in academic success; and deficiencies in listening were found to be the major determining factor of failure in the freshman year of college. Other aspects of communication such as communication apprehension, communication courses, and extracurricular communication experiences were found to be strong predictors of college drop-out rates (McCroskey et al,

*J. King Saud Univ.*, Vol. 22, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-12 Eng., 1-205 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

# Contents

**Page**

## English Section



## Arabic Section

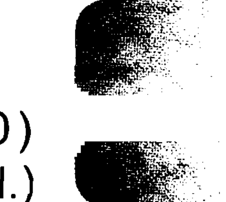


Printed at King Saud University Press, 20010 (1431H.)

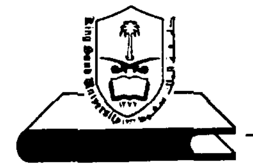
*J. King Saud Univ.*, Vol. 22, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-12 Eng., 1-205 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

# Journal of
# King Saud University
(Refereed Scientific Periodical)

## Volume 22
## Educational Sciences & Islamic Studies (1)



January (2010)
Muharram (1431H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,**
**MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

**1) Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

**2) Review article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

**3) Brief article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

**4) Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

**5) Book reviews:** The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

**General Instructions**

**1. Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

**2. Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

**3. Keywords:** Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

**4. Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

**5. Abbreviations**: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, are to be in italic (if they are used).

**6. References:** In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

***Example:***

**Hicks, Granville.** "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

***Example:***

**Daiches, David.** *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

**7. Content note or footnote:** A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

**8. Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

**9. Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

**10. Offprints:** Authors will be provided 25 offprints without charge.

**11. Correspondence:**
Division Editor
*Journal of King Saud University*
*(Educational Sciences & Islamic Studies)*
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

**12. Frequency:** Three issues a year.

**13. Price per issue:** SR 20
US$ 10 (including postage)

**14. Subscription and exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

ISSN: 1018-3620



# Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 22

## Educational Sciences & Islamic Studies ( 1 )

January (2010)
Muharram (1431 H.)



King Saud University
Academic Publishing & Press

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



# مجلة
# جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الثاني والعشرون

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

مايو (٢٠١٠م)
جمادى الأولى (١٤٣١هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه. ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر. وملاحظات وردود. ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع. بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية. التي لم يسبق نشرها. بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر. لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً. دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

## تعليمات عامة

**١. تقديم المواد:** يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً. مع ضرورة إرفاق قرص مغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

**٢. الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة. على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة. وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

**٤. الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٦ X ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧٫٦٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع. أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول. وتعليق لكل شكل وصورة. والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

**٥. الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم. مـم. م. كم. سم. ٢ مـل. مجم. كجم... إلخ.

**٦. المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ. وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً بنط مائل. فرقم المجلد. ثم رقم العدد بين قوسين. ثم سنة النشر بين قوسين. ثم أرقام الصفحات.

**مثال:**

فقيها. أنيس بن حمزة. "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية). مجلد ١٥. العدد (١). (٢٠٠٣م). ١٣-٢٧.

ب ) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ. أما في قائمة المراجع. فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة. فمدينة النشر: ثم الناشر. ثم سنة النشر. ثم عدد صفحات الكتاب. إن وجدت.

**مثال:**

**المصري. وحيد عطية.** مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: جامعة الملك سعود. ١٤٢٥هـ. ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه. المرجع السابق... إلخ.

**٧. الحواشي:** تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر. وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن. وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

**٨. التجارب:** سوف لن يُقبل أي تغيير. سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة. في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

**٩. المواد المنشورة في المجلة لا تعبر:** بالضرورة. عن رأي جامعة الملك سعود.

**١٠. المستلات:** يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

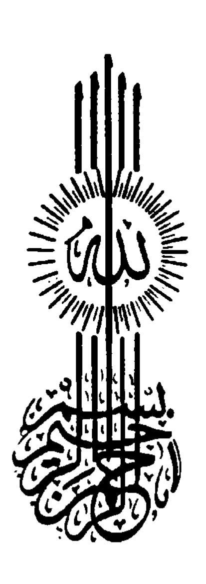
**١١. المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:**

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١. فاكس: ٤٦٧٩٩٦٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

**١٣. سعر النسخة الواحدة:** ٢٠ ريالاً سعودياً. ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

**١٤. الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود. ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥٠ المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٠٧-٤٠١ بالعربية،١٣-٢٣ب لإنجليزية، الرياض (٢٠١٠م/ ١٤٣١هـ)

# مجلة
# جامعة الملك سعود

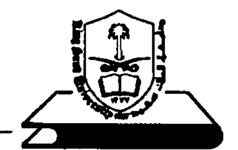
(دورية علمية محكمة)

## المجلد الثاني والعشرون

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)



مايو (٢٠١٠م)
جمادى الأولى (١٤٣١هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية




مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ

# المحتويات

صفحة

## القسم العربي



## القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٠٧-٢٤٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

**خميس موسى نجم**

*أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية،*

*جامعة آل البيت، المفرق، الأردن*

(قدم للنشر في ٢٩/ ٢/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. ولتحقيق هذا الغرض، تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي والموزعين على أربع شعب: شعبتان للذكور إحداهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وشعبتان للإناث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث درست المجموعات التجريبية باستخدام الألعاب التعليمية، بينما درست المجموعات الضابطة بالطريقة التقليدية. وتكونت أداة القياس من اختبار التفكير الرياضي، والذي تناول مظاهر التفكير الرياضي الآتية: الاستقراء، الاستنتاج، البرهان الرياضي، التفكير المنطقي ( المنطق الشكلي (الصوري) )، التعليل والتبرير (السببية)، وحل المسألة الرياضية الكلامية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام تحليل التباين الثنائي ( Two-Way Analysis of Variance )، حيث أشارت النتائج إلى الآتي:

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي يعزى إلى طريقة التدريس، وهذا الفرق لصالح المجموعات التجريبية التي استخدمت الألعاب التعليمية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الذكور ومتوسط علامات الإناث في اختبار التفكير الرياضي البعدي.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة.

**المقدمة**

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

خلق الله – عز وجل – الإنسان وكرمه بالعقل والعلم، و بهما فضله على سائر مخلوقاته ، وجعله خليفته في الأرض، وجعل عقله مدار التكليف وجبله على حب الجدل، وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير وإعمال العقل ، قال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنْهَٰرًا ۖ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ ۖ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٣﴾ ﴾ ( سورة الرعد ، الآية ٣ ) .

وانطلاقاً من أهمية التفكير للإنسان لكونه نشاط طبيعي لا غنى عنه في حياته اليومية ، أصبحت قضية تنمية التفكير بأنماطه المختلفة لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية ، من القضايا التربوية التي تلقى الرعاية والاهتمام بشكل واضح وجلي وفي مختلف بلدان العالم ، وأصبحت النظم التربوية الحديثة تضع على سلم أولوياتها العمل على تنمية المهارات التفكيرية لدى الطلبة والارتقاء بها ، وغدا التعليم عندها يقوم على مبدأ تعليم الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر (Marzanoet al.,1988, Paul , 1993, Wilson,1993). حيث زاد الاهتمام بما يطلق عليه ديبونو De Bono – أحد أبرز الداعين إلى تعليم التفكير – بأدوات التفكير أو مهارات التفكير ، لأن تعليم التفكير يعتبر بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل (جروان ، ٢٠٠٥م) .

ونتيجة لتطور الفكر التربوي عامة وما يتعلق بتنمية التفكير خاصة ؛ وذلك بفضل العديد من الأبحاث والدراسات التي ما انفكت تحث وتدعو إلى تعليم مهارات التفكير ، ظهر الكثير من البرامج والاستراتيجيات الخاصة بتنمية التفكير ، حيث أخذت الدعوة إلى تعليم مهارات التفكير وعملياته اتجاهين ، لكل منهما فلسفته وتفسيراته الخاصة به (جونز وآخرون، ١٩٩٤م، عصفور، ١٩٩٩م) : الاتجاه الأول يدعو إلى تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ، ويشير أصحاب هذا الاتجاه إلى ضرورة التدريس الصريح والمباشر لمهارات التفكير من خلال مواد تعليمية إضافية منفصلة عن المقررات المدرسية . والاتجاه الثاني يدعو إلى تعليم مهارات التفكير من خلال المحتوى الدراسي ، وينادي أصحاب هذا الاتجاه بضرورة تعليم مهارات التفكير عن طريق دمجها بالمحتوى الدراسي لجميع المباحث الدراسية ولجميع المراحل التعليمية . وبحيث يتم تصميم أنشطة تعليمية منهجية تؤدي بالمحصلة النهائية إلى تنمية التفكير واستيعاب محتوى المادة الدراسية بطريقة عميقة وواعية ، وعندها سيصبح لدينا منهاجاً ينمي التفكير Thinking Curriculum (*Rensick and Kolpfer , 1989*).

وتعد الرياضيات بما تحمله من أنماط تفكيرية الأداة المباشرة التي مهدت الطريق لتطور التفكير البشري وتحقيق الرفاهية والرخاء للبشرية ، بفضل عظم مساهمتها في إنجاز الكثير من الاختراعات والاكتشافات العلمية التي يسرت على البشر الكثير من الأمور الحياتية (Tall,1991) . وتحتل مناهج الرياضيات وموادها التعليمية ركناً أساسياً في مناهج التعليم . لهذا قامت الكثير من الدول بتطوير مناهج الرياضيات وتحسينها لتواكب معطيات القرن الحادي والعشرين . وذلك من خلال اهتمام هذه المناهج بتنمية التفكير لدى الطلبة . وإكسابهم طريقة في التفكير تعتمد على بناء رياضي دقيق وسليم . وذلك انطلاقاً من النظرة إلى الرياضيات باعتبارها طريقة ونمط في التفكير. ولها من المميزات ما يجعلها مجالاً خصباً لتدريب الطالب على أنماط وأساليب التفكير السليم وتنميته . والإسهام في بناء شخصيته وقدرته على الإبداع وإكسابه البصيرة الرياضية والفهم العميق . وفي هذا الصدد يشير تيرنر و روسمان (Turner and Rossman , 1997) إلى أهمية منهاج الرياضيات في تكوين الطالب المفكر رياضياً Mathematical Thinker من خلال تطوير قدرات الطلبة على حل المسائل والتعليل والتفكير المنطقي . وتقديم الموضوعات الرياضية بصورة مشوقة وممتعة للطلبة .

ولهذا نجد عند استعراض قائمة الأهداف التي تضمنتها المناهج الحديثة للرياضيات فقرات تتناول جوانب معينة من التفكير الرياضي . فنجد في معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM[1] (NCTM , 1989, 2000) ما يؤكد على ضرورة العمل على تنمية التفكير الرياضي والتفكير الناقد والبرهان الرياضي والتفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي ، وتقديم مادة الرياضيات بصفتها طريقة للتفكير والاتصال تساعد الطلبة على جعلهم مفكرين لا متلقين للمعارف فقط . ومن ضمن الخطوط العريضة التي تركز عليها معايير NCTM في تدريس الرياضيات المدرسية ما يلي (Schielack et al., 2000) : التفكير الجبري Algebraic Thinking ، التعليل (التبرير) الرياضي Mathematical Reasoning ، و حل المسألة Problem Solving .

وفي الأردن جاء منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي بخطوطه العريضة من أسس وأهداف عامة وخاصة . متناغماً ومتوائماً مع توجهات وتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول الذي عقد عام ١٩٨٧م . من حيث التأكيد على أهمية العمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة وتنمية قدراتهم في حل المسائل الرياضية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨م).

وينظر إلى التفكير الرياضي بصفته مهارة تتطور بالتدريب والنمو العقلي وتراكم الخبرة ، ولذا فهو لا يحدث من فراغ أو صدفة ، بل لا بد من خضوع المتعلم إلى مواقف و أنشطة تربوية هادفة ومتعددة تنمي لديه

---

(١) NCTM National Council of Teachers of Mathematics USA

التفكير بمستوياته المختلفة ( يلينك ، ١٩٩٨م). ولهذا فإنه من الضرورة بمكان العمل على توفير كافة الفرص التربوية التي تساعد على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة . واتباع كافة الوسائل المتاحة لذلك سواء بتطوير مناهج الرياضيات وموادها التعليمية أو باتباع طرائق تدريس وأساليب تقويم حديثة .

(De Walle and Thompson ,1985 ; NCTM , 2000 ; Greenwood , 1993 ; Lutfiyya ,1998 ; Maher , 1991; Turner and Rossman , 1997; Smith , 2000; Sfard , 2001, ; Coben , 2002)

وحيث إن الرياضيات موضوع مجرد ، فقد استعانت بالأساليب والوسائل التعليمية التي تحبب المتعلمين بمادة الرياضيات ، وتشجعهم على المزيد من التعلم ، وتعطيهم دور في اكتشاف المعرفة الرياضية بدلا من تلقيها مباشرة من المعلم . ومن هذه الوسائل والأساليب الألعاب التعليمية Instructional Games ، والتي ينظر إليها على أنها جزء وعنصر هام من منهاج الرياضيات ، نظراً للفوائد الكثيرة المتحققة من جراء استخدامها في عمليتي التعلم والتعليم (Leonard and Tracy,1993) .

كما وتعد الألعاب التعليمية وسيلة مناسبة في تدريس موضوعات مختلفة ، حيث طورت ألعاب عديدة في مجالات مختلفة لتطوير المهارات في اللغات والعلوم والاجتماعيات والعلوم السياسية والعسكرية وغير ذلك . وهناك أشكال وأنماط متنوعة من الألعاب الممكن استخدامها في العملية التربوية ، ومنها : ألعاب المحاكاة Simulation Games ، والدمى (العرائس) التعليمية Instructional Puppets ، والتمثيل Dramatization (Duatepe,2005) .

وفي الرياضيات تستخدم الألعاب التعليمية في تعلم وتعليم أصناف المعرفة الرياضية المختلفة من مفاهيم وتعميمات ومهارات ومسائل رياضية ، كما وتستخدم كمقدمة شيقة لموضوع رياضي والتمهيد له ، كما وتلعب الألعاب التعليمية دوراً هاماً في التعلم الاكتشافي وفي معالجة صعوبات تعلم الرياضيات (Oldfield,1991) ، وتساعد على التواصل والتفاعل بين الطلبة خلال تعلم الرياضيات (Nevin,1992) ، وتساعد الألعاب على توظيف الرياضيات في مواقف جديدة والاحتفاظ بالمادة المتعلمة لمدة أطول (Leonard and Tracy,1993).

كما أن استخدام الألعاب والألغاز الرياضية Mathematical Games and Puzzles في تدريس الرياضيات ، يساعد على تقديم مادة الرياضيات بصورة مشوقة ومسلية وممتعة للطالب . فيقبل على تعلم الرياضيات بشغف ، إذ أشارت الكثير من الأبحاث والدراسات إلى أن الطلبة يقبلون على دراسة الرياضيات بشغف في الصفوف الابتدائية الأولى . ولكن يأخذ هذا الإقبال بالتناقص تدريجيا مع انتقال الطلبة إلى الصفوف العليا ، و مرد هذا التناقص وأحد أسبابه يكمن في الطريقة التي تقدم بها مادة الرياضيات والتي تميل إلى التجريد في الصفوف المتقدمة . ومن هنا تأتي أهمية تضمين كتب الرياضيات مجموعة من

الألعاب والألغاز الرياضية. والتي من خلالها سيكتشف الطلبة الجمال والمتعة والتشويق المخفي تحت السطور في مادة الرياضيات، مما سيكون له عظيم الأثر في زيادة تحصيل الطلبة (Williford,1992; Robinson,1991; Oers,1996; Shi,2000; Evered and Gningue, 2001).

واستخدام الألعاب التعليمية في عملية التدريس يتطلب من المعلم امتلاك مهارات خاصة في إعداد وتصميم الألعاب وتنفيذها وتقويمها، كما ويجب أن تمتاز الألعاب التعليمية بما يأتي (عليان والدبس، ١٩٩٩م): أن تكون ذات أهداف تعليمية محددة، ولها قواعد وقوانين تحكمها ويجب اتباعها، وأن تكون ذات طابع منطقي؛ أي لا تعتمد كليا على الحظ، بل يجب أن تعتمد على حسن التفكير واختيار استراتيجيات اللعب (الحل) المناسبة دون غيرها، كما يجب أن تعتمد على عنصر المنافسة بين طالب وآخر، أو بين مجموعة من الطلبة، أو بين طالب ومحك (معيار) معين، ومن المهم هنا تقرير نتيجة المنافسة في اللعبة (تقرير من هو الفائز ومن هو الخاسر).

## مشكلة الدراسة

ثمة حاجة في الأردن إلى بذل المزيد من الجهد للعمل على تنمية التفكير الرياضي والارتقاء به لدى الطلبة، وذلك لما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود تدنٍ ملحوظ في مستويات التفكير لدى الطلبة في مادة الرياضيات (يونس، ١٩٩١م؛ حمادنة، ١٩٩٥م؛ سالم، ٢٠٠١م). وفي ظل ما تشير إليه العلامات المتدنية التي يحصل عليها الطلبة في اختبارات الرياضيات إلى المستوى المتدني في تعلم مهارات وأنماط التفكير الرياضي (المساد وآخرون، ٢٠٠٢م). تأتي هذه الدراسة لتساهم في العمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة والارتقاء به، حيث هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

وتحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

٢- ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى كل من طلبة الصف الثامن الأساسي الذكور والإناث؟

٣- ما أثر التفاعل بين جنس الطلبة واستخدام الألعاب التعليمية على علامات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار التفكير الرياضي؟

## فرضيات الدراسة

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام الألعاب التعليمية ومتوسط

علامات الطلبة في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية ، في اختبار التفكير الرياضي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى جنس الطلبة .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى التفاعل بين جنس الطلبة وطريقة التدريس .

**أهمية الدراسة**

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة وذلك لما يأتي :

١- جاءت هذه الدراسة لتساهم في العمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة والارتقاء به ، وذلك من خلال استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات ، واستقصاء أثرها في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة .

٢- كما تقدم هذه الدراسة تصنيفاً (مقياساً) لمظاهر التفكير الرياضي . ويعتبر هذا التصنيف أو المقياس إضافة إلى التصنيفات والمقاييس الأخرى التي تناولت مظاهر التفكير الرياضي . ويؤمل أن يساعد هذا التصنيف (المقياس) على نمو وازدهار البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع التفكير الرياضي . وفتح الطريق أمام الباحثين لمعالجة القضايا المتعلقة بالتفكير الرياضي من جوانب أخرى عديدة .

٣- كما يؤمل أن تساعد هذه الدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج و توصيات على توجيه نظر خبراء وواضعي مناهج الرياضيات ومؤلفي كتبها المدرسية نحو إعداد كتب مدرسية تكون أكثر قدرة على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة . وتوجيه نظر معلمي الرياضيات نحو تنمية التفكير الرياضي وذلك خلال تعليم وتعلم مادة الرياضيات .

**التعريفات الإجرائية للدراسة**

**الألعاب التعليمية**

مسابقات تتضمن وجود تنافس بريء بين الطلبة إما فردياً أو جماعياً ، بحيث يتم في المسابقات الفردية تقديم أسئلة مباشرة من المادة وأسئلة غير مباشرة على شكل ألغاز وألعاب ومسائل رياضية تدور حول موضوع الدرس ، وفيها يتنافس الطالب مع محك (معيار) معين مثل : الزمن أو عدد الطلبة . وفي المسابقات الجماعية يتنافس فريقين من الطلبة مع بعضهما البعض ، وفيها يتم طرح أسئلة من قبل المعلم ، إضافة إلى أسئلة يتم تحضيرها مسبقاً من قبل الطلبة لطرحها على بعضهم البعض . ويتم من خلال هذه الألعاب التعليمية وما تتضمنه من مسابقات فردية وجماعية التوصل إلى اكتشاف تعميم رياضي أو التدرب على مهارة رياضية أو حل لمسألة رياضية .

**الطريقة التقليدية في التدريس**

هي الطريقة التي يكون فيها للمعلم الدور الرئيس في العملية التعليمية ويشكل محورها ، حيث

يقوم المعلم بالشرح والمناقشة وطرح الأسئلة، وينحصر دور الطالب في الإجابة عن أسئلة المعلم أو التعليق على إجابة زميله، أو طرح التساؤلات على المعلم.

### التفكير الرياضي

هو التفكير الذي يتضمن المظاهر الآتية:

الاستقراء (التعميم، البحث عن النمط)، الاستنتاج، البرهان الرياضي، التفكير المنطقي( المنطق الشكلي (الصوري))، التعليل والتبرير(السببية)، وحل المسألة الرياضية الكلامية.

### الدراسات السابقة

من الدراسات التي تناولت استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات، ما يأتي:

قام علي (١٩٩١م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تنمية الابتكار الرياضي لدى طلاب الصف الرابع والصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بمدارس القاهرة. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات: الأولى استخدمت ألعاب الحاسوب الرياضية، والثانية استخدمت ألعاب الحاسوب الخاصة بالتسلية، والثالثة درست بالطريقة التقليدية. وتكونت كل مجموعة من (١٠) طلاب من الصف الرابع و (١٠) طلاب من الصف الخامس. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الابتكار الرياضي وذلك لصالح المجموعة المستخدمة لألعاب الحاسوب الرياضية وتفوقها على المجموعة التي استخدمت ألعاب الحاسوب الخاصة بالتسلية والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الثانية والثالثة.

كما قام أبو ريا (١٩٩٣م) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الأربع لطلبة الصف السادس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في إحدى المدارس الخاصة في عمان. وبيَنت نتائج هذه الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا المهارات الحسابية الأربع باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب، كان تحصيلهم المباشر والمؤجل أفضل بدلالة إحصائية من طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا المهارات الحسابية الأربع بالطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى جنس الطلبة.

وهدفت دراسة شنغ (Cheng,1998) إلى الكشف عن فاعلية منهاج معد خصيصاً لطلبة المرحلة الابتدائية في تايوان لمعالجة صعوبات تعلم الرياضيات، حيث تم تطبيق هذا المنهاج لمدة أربعة أشهر على المجموعة التجريبية من طلبة الصف الثالث الابتدائي، وذلك بعد نهاية الدوام الرسمي. وقد تم تطبيق هذا المنهاج من

خلال اتباع المعلمين لأساليب حديثة وغير تقليدية في التدريس تم تدريبهم عليها لمدة شهر، مثل : استخدام الألعاب والألغاز والحاسوب والقياسات والرحلات ، أما المجموعة الضابطة فلم يطبق عليها هذا المنهاج ، ودرست المنهاج الرسمي من خلال الأساليب التقليدية للتدريس . وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن كبير في اكتساب وتطوير المهارات الحسابية الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) ، وإيجاد بيئة تعليمية فعالة وإيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية وتفوقهم على نظرائهم في المجموعة الضابطة .

وهدفت دراسة أمينوسكي (Omniewski,1999) إلى البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل ثلاث مجموعات في الرياضيات كالآتي : المجموعة الأولى وهي تجريبية تم استخدام التمثيل والموسيقى والرقص في تدريسها ، والمجموعة الثانية وهي تجريبية أيضاً ، تم استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة في تدريسها ، أما المجموعة الثالثة وهي الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية . وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً من الصف الثاني الابتدائي تم توزيعهم كالآتي : (١٦) طالباً لكل من المجموعتين التجريبيتين، و(١٧) طالباً في المجموعة الضابطة . وقد تم تدريس هذه المجموعات مفاهيم رياضية مثل : النمطية ، والتصنيف، والترتيب ، والرسم ، وذلك من قبل نفس المعلم ولمدة ستة أسابيع . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ولصالح المجموعة الأولى .

كما هدفت دراسة دوتب (Duatepe,2005) إلى الكشف عن أثر استخدام التمثيل المسرحي في كل من تحصيل طلبة الصف السابع في الهندسة وتنمية تفكيرهم الهندسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات والهندسة ، وذلك بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس . وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة (٣) صفوف تم اختيارهم من مدرسة عامة في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م . تكونت أدوات الدراسة من : اختبارات التحصيل ، اختبار التفكير الهندسي ، المقابلات ، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات والهندسة . وقد أشارت الدراسة إلى الأثر الإيجابي للتمثيل المسرحي في تحصيل الطلبة في الهندسة وتنمية تفكيرهم الهندسي وتحسين اتجاهاتهم نحو الرياضيات والهندسة .

كما قام عدد من الباحثين بالعمل على تنمية التفكير الرياضي من خلال أساليب ووسائل تعليمية مختلفة ، فقد قام أليسون (Allison , 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام الآلة الحاسبة الراسمة Graphing Calculator في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة المدارس العليا أثناء حلهم للمسائل الرياضية. تكونت عينة الدراسة من طلبة أربع مدارس عليا ، حيث كلف كل طالب بأداء بعض المهمات الرياضية بالاستعانة بالآلة الحاسبة الراسمة ، وتمثلت المهمات الرياضية في الآتي : مسائل رياضية غير روتينية يتطلب حلها استخدام الرموز والجداول ،

ومسائل استكشافية يتطلب حلها استخدام الرسم البياني . وتكونت أداة الدراسة من نموذج معد خصيصاً لقياس تطور التفكير الرياضي لدى الطلبة أثناء حلهم للمسائل الرياضية ، ووفق هذا النموذج تم جمع المعلومات المطلوبة من خلال الملاحظات والمقابلات التي أجريت مع الطلبة أثناء أدائهم للمهمات الرياضية . كما أجريت مع الطلبة مقابلة ختامية بعد الانتهاء من تلك المهمات الرياضية للتعرف إلى آرائهم حول استخدام الآلة الحاسبة الراسمة في حل المسائل الرياضية . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الآلة الحاسبة الراسمة قد أدى إلى تحسن وتطور التفكير الرياضي لدى الطلبة ، وتحسين قدرتهم على التعليل والتبرير ومراجعة الحل . كما أجمع الطلبة على أهمية الآلة الحاسبة الراسمة في زيادة سرعة ودقة حل المسائل الرياضية ، وزيادة دافعيتهم نحو إنجاز ما يطلب منهم من مهمات ومسائل رياضية .

وهدفت دراسة هاريس (Harries , 2001 ) إلى تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة بطيئي التعلم في مادة الرياضيات ، وذلك من خلال استخدام الحاسوب (لغة لوغو ) في تدريس بعض الموضوعات الجبرية . تكونت عينة الدراسة من ثمانية طلاب بطيئي التعلم في مادة الرياضيات في الصف التاسع في إحدى المدارس الشاملة، وقد تم اختيار الطلاب من قبل المدرسة نفسها. اعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة للطلاب الثمانية ولمدة تسعة أشهر ، حيث تم جمع المعلومات من خلال المقابلات والملاحظات ، وتسجيل العمليات الحاسوبية التي يقوم بها الطلبة لإنجاز المهمات الرياضية ، بالإضافة إلى التقييم الكتابي . وتضمنت المهمات الرياضية التي قام الطلبة بإنجازها باستخدام الحاسوب : رسم بعض الأشكال الهندسية والزوايا ، وحساب القيمة العددية لمقادير جبرية . وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية الحاسوب في خلق بيئة حافزة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة بطيئي التعلم . كما أوصت الدراسة بأهمية تجزئة المهمات الرياضية إلى خطوات بسيطة ، مع تقديم تغذية راجعة في كل خطوة من خطوات إنجاز المهمة ، مما سيساعد على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة بطيئي التعلم .

كما قام شونبيرغر و ليمينغ ( Schoenberger and Liming , 2001) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة من خلال تطوير برنامج أعد خصيصاً لذلك ، يعتمد على استخدام المصطلحات الرياضية والعمليات الحسابية . تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفين السادس والتاسع والموزعين على مدرستين إحداهما متوسطة والأخرى عليا . قام الباحث بتطوير البرنامج المخصص لتنمية مهارات التفكير الرياضي بعد استقصاء العوامل التي تقف وراء تدني مستويات التفكير الرياضي لدى طلبة الصفين السادس والتاسع ، ومنها : ضعف المهارات اللغوية ، تدني المعرفة السابقة ( التعلم القبلي ) والمتعلقة بالمفاهيم الرياضية ، تدني مشاركة الطلبة في

تنفيذ النشاطات الرياضية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في تحسين مهارات التفكير الرياضي وتنميتها لدى الطلبة .

وهدفت دراسة أونيو وآخرون (Aunio et al.,2005) إلى تحسين مستوى الإحساس العددي Number Sense وتنمية التفكير الرياضي لدى طلبة رياض الأطفال ، وذلك من خلال إعداد برنامج أعد خصيصاً لذلك . تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالب وطالبة متوسط أعمارهم (٥,٥) سنة ، وقد تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين : ضابطة وتجريبية ، المجموعة التجريبية درست البرنامج مرتين في الأسبوع ولمدة تسعة شهور ، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في تحسين الإحساس العددي لدى الطلبة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ الدراسة مباشرة ، وبعد مرور ستة شهور من الدراسة أخذ هذا التحسن بالانخفاض ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التفكير الرياضي .

**تعقيب حول الدراسات السابقة**

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات، الأثر الإيجابي لتلك الألعاب التعليمية بأنماطها المختلفة في زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات وتنمية قدرتهم في حل المسألة الرياضية ، وتنمية التفكير الابتكاري (الابداعي) والتفكير الهندسي ، وفي زيادة دافعية الطلبة وتحسين ميولهم واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات . كما و يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة ، إلى أهمية استخدام الوسائل التعليمية كالحاسوب والآلة الحاسبة الراسمة في تدريس الرياضيات ، وذلك انطلاقاً من دورها الفاعل في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة ، و إلى أهمية إعداد برامج خاصة بتنمية التفكير لدى الطلبة .

وأما الدراسة الحالية فإنها تمتاز عن الدراسات السابقة في كونها هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، وهذا ما لم تقم به أي من الدراسات السابقة وذلك من خلال التطرق مباشرة لتنمية التفكير الرياضي من خلال استخدام الألعاب التعليمية . كما وتمتاز الدراسة الحالية أيضا عن الدراسات السابقة في كونها تستخدم نمط جديد من الألعاب التعليمية ، حيث تتمثل الألعاب التعليمية المستخدمة في الدراسة الحالية بمسابقات تتضمن وجود تنافس بريء بين الطلبة إما فردياً أو جماعياً ، بحيث يتم في المسابقات الفردية تقديم أسئلة مباشرة من المادة وأسئلة غير مباشرة على شكل ألغاز وألعاب ومسائل رياضية تدور حول موضوع الدرس ، وفيها يتنافس الطالب مع محك (معيار) معين مثل : الزمن أو عدد الطلبة . وفي المسابقات الجماعية يتنافس فريقين من الطلبة مع بعضهما البعض ، وفيها يتم طرح أسئلة من

قبل المعلم ، إضافة إلى أسئلة يتم تحضيرها مسبقاً من قبل الطلبة لطرحها على بعضهم البعض .

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان ، والمنتظمين في مدارسهم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م ، والبالغ عددهم (٣٧٢٩) طالبا وطالبة ، منهم (١٨٢٣) طالب و (١٩٠٦) طالبة .

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي والموزعين على أربع شعب: شعبتان للذكور إحداهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ، وشعبتان للإناث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام الألعاب التعليمية ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وقد تم اختيار تلك الشعب بطريقة عشوائية من مدرستين إحداهما للذكور والأخرى للإناث والتابعتين لوكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان . ويوضح جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة وجنس الطلبة .

**الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة وجنس الطلبة.**

| المجموعة | الذكور | الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| الضابطة | ٣٧ | ٣٨ | ٧٥ |
| التجريبية | ٣٦ | ٣٦ | ٧٢ |
| المجموع | ٧٣ | ٧٤ | ١٤٧ |

## أدوات الدراسة

### ١- المادة التعليمية (الألعاب)

اشتملت المادة التعليمية التي استخدمت في هذه الدراسة على وحدة الأعداد الحقيقية من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثامن الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م .

كما قام الباحث بإعداد وتصميم بعض الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية ، التي تدور حول مواضيع وحدة الأعداد الحقيقية ، والتي تم تقديمها في المسابقات الفردية على شكل أوراق عمل موضحاً فيها شروط اللعبة ، والزمن المحدد لإجابتها . هذا بالإضافة إلى الأسئلة التي تقدم في المسابقات الجماعية التي يتنافس فيها فريقين من الطلبة ، والتي تتضمن أيضاً أسئلة يتم تحضيرها مسبقاً من قبل الطلبة لطرحها على بعضهم البعض في هذه المسابقات . ويتم من خلال هذه الألعاب التعليمية وما تتضمنه من مسابقات فردية وجماعية التوصل إلى اكتشاف تعميم رياضي أو التدرب على مهارة رياضية أو حل لمسألة رياضية .

كما قام الباحث بإتباع الخطوات والإجراءات

التالية خلال عملية الإعداد والتنفيذ للمسابقات:

**أولاً : المسابقات الفردية**

يحصل الطالب الذي يقوم بتنفيذ اللعبة (من خلال ورقة عمل) ضمن الزمن المحدد لها على إحدى العلامات الآتية : أربع علامات ، ثلاث علامات ، علامتين ، والطالب الذي لا يستطيع إنجازها ضمن الزمن المحدد لا يحصل على أية علامة . ويعتمد تحديد علامة الطالب على المعيار ( المحك ) المحدد من قبل المعلم والذي تمثل في تخصيص زمن محدد أو عدد معين من الطلبة لكل علامة . ويراعي هذا التدريج عدم التفاوت الكبير بين علامات الطلبة ، مما يبقي مجال التنافس مفتوحاً أمامهم ، والذي بدوره يؤدي إلى المحافظة على دافعية الطلبة لتنفيذ هذه الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية .

هذا وقد تم اتباع هذا التدريج لجميع الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية المقدمة في المسابقات الفردية ، وذلك لكي تلقى جميعها نفس درجة الاهتمام من قبل الطلبة .

**ثانياً : المسابقات الجماعية**

١- تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تحتوي كل منها خمسة إلى ستة طلاب ، بحيث تكون جميعها متساوية تقريباً في المستوى ، من خلال احتواء كل منها على الطلبة المتميزين والمتوسطين ومنخفضي التحصيل.

٢- يتم التنافس بين فريقين من الطلبة من خلال الإجابة عن الأسئلة الموجهة لهم من قبل المعلم ، وكذلك الإجابة عن السؤال المطروح من قبل كل فريق على الفريق الآخر ، وهنا يتم توجيه سؤال واحد لكل طالب في المجموعة من خلال اختيار الطالب لرقم السؤال من ضمن الأسئلة التي قام المعلم بتحضيرها وذلك دون معرفة محتواه . وتكون الإجابة عن الأسئلة مكتوبة على السبورة أو شفوية وذلك حسب طبيعة السؤال .

٣- يتم إخبار الطلبة بموعد المسابقات الجماعية قبل يومين من تنفيذها ، وذلك لإتاحة الفرصة أمام الطلبة لتحضير السؤال الذي سيتم طرحه من قبل كل فريق على الفريق المنافس ، ويتم التحضير لهذا السؤال من خلال التعاون بين أفراد الفريق الواحد ، ويتم عرض هذا السؤال على المعلم قبل بدء المسابقات للتأكد من صحته ومدى ملائمته لموضوع المسابقة ، كما ويشترط في هذا السؤال أن تكون إجابته قصيرة نوعاً ما واشتماله على فكرة واحدة ؛ وذلك كي لا يتطلب وقتاً كبيراً للإجابة عنه .

٤- لا يتم إخبار الطلبة بالفرق التي سوف تتنافس وتشارك في المسابقات مسبقاً ، وذلك لكي يبقى كل فريق على أهبة الاستعداد ودائم المتابعة من حيث دراسة المواضيع المطروحة في هذه المسابقات ، أو التحضير للأسئلة من قبل كل فريق . وكذلك لضمان عدم تسريب هذه الأسئلة أو حصول اتفاقيات مسبقة بين الفرق المتنافسة . أما الفرق المشاركة فيتم اختيارها

من قبل المعلم ضمن برنامج محدد مسبقاً بحيث تشترك جميع الفرق ( المجموعات ) في نفس العدد من المسابقات .

٥- يحصل الطالب الذي يجيب عن السؤال الموجه له على علامتين ، وإن عجز عن الإجابة يحول السؤال إلى طالب آخر في نفس المجموعة ، فإن أجاب عنه يحصل على علامة واحدة ، وإن لم يستطع الإجابة يحول السؤال إلى الفريق المنافس . فإن أجاب عنه يحصل على علامة واحدة ، وإن عجز الفريق المنافس عن الإجابة يحول السؤال إلى الجمهور (الطلبة) بحيث يحصل الطالب الذي يجيب عنه على علامتين ، وبهذا يتم جذب انتباه الطلبة غير المشاركين في المسابقات لمتابعة جميع الأسئلة المطروحة في هذه المسابقات .

٦- السؤال الذي قام بتحضيره كل فريق لطرحه على الفريق المنافس ، فيتم طرحه في نهاية المسابقات ، والذي خصص له أربع علامات ، وذلك لإعطائه وزن ذا قيمة لدى الطلبة ، وبحيث تكون نتيجته حاسمة في تقرير الفريق الفائز ، مما يستدعي ذلك من الطلبة التحضير المستمر والدراسة المعمقة والبحث في مصادر خارجية غير الكتاب المدرسي للخروج بسؤال يعجز الفريق المنافس عن إجابته .

٧- العلامات التي يجمعها كل فريق تسجل باسم الفريق ، ويحصل كل طالب في الفريق على نفس هذه العلامات .

٨- تم تكليف كل فريق باختيار اسم لها من أسماء العلماء والمشاهير في الرياضيات ، وتقديم نبذة عن العالم الذي تم اختياره إسماً للمجموعة . وقد تم التركيز على العلماء العرب والمسلمين ، وبيان إنجازاتهم ومساهماتهم في علم الرياضيات .

٩- تم إعداد سجل خاص ، يتم فيه رصد العلامات التي يحصل عليها كل طالب في المسابقات الفردية والمسابقات الجماعية .

١٠- تم احتساب نسبة من مجموع العلامات التي حصل عليها الطالب في المسابقات الفردية والجماعية كجزء من علامة الاختبار في هذه الوحدة ، والمثبتة في سجل العلامات ، وبهذا يمكن اعتبار جميع الطلبة فائزين وعدم وجود خاسرين ؛ وذلك لأن كل طالب يحصل على العلامة التي يستحقها ، وبما يتناسب مع الجهد الذي بذله في هذه الألعاب و المسابقات .

وقد تم التحقق من صدق المحتوى للألعاب والألغاز والمسائل الرياضية ، و من سلامة الإجراءات المتبعة خلال عملية الإعداد والتنفيذ للمسابقات الفردية والجماعية ، عن طريق عرضها على ثمانية من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها وعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، وعدد من التربويين العاملين في وكالة الغوث الدولية ، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أفاد به المحكمون من

ملاحظات واقتراحات .

وفيما يلي نماذج للألعاب والألغاز والمسائل الرياضية المستخدمة في الدراسة :

**(١) املأ كل مربع من المربعات الفارغة التالية بالعدد المناسب:**

| | | |
|---|---|---|
| ٢ | | ٠.٦ |
| - ٥ | | - ١.٩ |
| ١٦ | | ٢٣ |

+

| | | |
|---|---|---|
| | - ٨ | - ٠.٦ |
| | - ١١ | ١.٩ |
| | - ٤٥ | - ٢٣ |

=

| | | |
|---|---|---|
| صفر | صفر | |
| صفر | صفر | |
| صفر | صفر | |

ماذا تلاحظ : ..........................................

**(٢) ضع العملية الحسابية المناسبة في كل مربع من المربعات الفارغة التالية :**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| $(٩٨)^{١/٢}$ | | $(٧٢)^{١/٢}$ | = | $(٢)^{١/٢}$ |
| | ■ | | ■ | |
| $(١٨)^{١/٢}$ | | ٢ | = | $(٧٢)^{١/٢}$ |
| = | ■ | = | ■ | = |
| $(٢٠٠)^{١/٢}$ | | $(١٨)^{١/٢}$ | = | $(٩٨)^{١/٢}$ |

**(٣) املأ المربعات أفقياً بالعدد المناسب ، وبحيث يحتوي كل مربع على عدد واحد فقط :**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أ ) | | ■ | | | | |
| ب) | | | | | | |
| ج ) | | | ■ | | ■ | |
| د ) | ■ | | | | | |
| هـ ) | | | | | | ■ |
| و ) | | | ■ | | | |

١- أعداد نسبية .

٢- أعداد غير نسبية .

٣- أعداد صحيحة .

٤- أعداد حقيقية .

٥- أعداد طبيعية .

٦- النظير الجمعي للعدد (٧)، النظير الضربي للعدد (-٥) ، العنصر المحايد لعملية الجمع ، العنصر المحايد لعملية الضرب، الجذر التكعيبي للعدد (-٦٤) .

(٤) لاحظ أن $(١٣)^{٢}$ = ١٦٩

$(٣١)^{٢}$ = ٩٦١

هل تستطيع إيجاد عددين مماثلين ؟

(٥) أوجد عددين حاصل ضربهما مساو للفرق بينهما ؟

(٦) في قديم الزمان ، أراد أحد الملوك أن يزوج ابنته لشاب يتمتع بالذكاء ، ولذا اشترط فيمن يتقدم لخطبتها أن يقوم بحل اللغز التالي : اقسم العدد (٤٥) إلى أربعة أجزاء بحيث إذا زدت (٢) على الجزء الأول ، وطرحت (٢) من الجزء الثاني ، وضربت (٢) في الجزء الثالث ، وقسمت الجزء الرابع على (٢) ، تكون النتائج متساوية ؟ فما قيمة كل جزء من الأجزاء الأربعة ؟

## ٢- اختبار التفكير الرياضي

للإجابة عن أسئلة الدراسة. قام الباحث بإعداد اختبار للتفكير الرياضي، حيث استعان الباحث في بنائه. بمراجعة الأدب التربوي من كتب ومقالات الدوريات والمجلات العلمية ودراسات تناولت التفكير الرياضي ومظاهره المختلفة، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من منهاج الرياضيات وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي. وبما يتضمنه من أهداف عامة وخاصة. والمتعلقة بتنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة. وقد لاحظ الباحث أنه بالرغم من تعدد وجهات نظر الباحثين حول التفكير الرياضي ومظاهره المختلفة. إلا أن هناك شبه إجماع على عددٍ من تلك المظاهر، والتي يوجزها الباحث في الآتي: التفكير الاستقرائي، التعميم، البحث عن النمط، التفكير الاستنتاجي، البرهان الرياضي، التفكير المنطقي، استخدام المتغيرات والتعبير بالرموز، النمذجة Modeling، التعليل والتبرير، وحل المسألة الرياضية (أبو زينة، ١٩٨٦م:

Petocz, 1997, Luftfiyya, 1998, Pitt, 2002 Carreira, 2001, (Schielack et al., 2000, Tall, 1991, Wilson, 1993.

ومن هنا جاءت مفردات الاختبار المستخدم في هذه الدراسة بصورتها النهائية لتقيس مظاهر التفكير الرياضي التالية، وقد راعى الباحث عند بناء مفردات الاختبار، تناولها للموضوعات الرياضية التي درسها الطالب في الصف الثامن وفي الصفوف السابقة :

### ١- الاستقراء Induction

يقصد بالاستقراء الوصول إلى نتيجة معينة من خلال بعض المشاهدات أو الملاحظات أو الأمثلة الخاصة، والاستقراء هو الوصول إلى الأحكام العامة اعتماداً على حالات خاصة(أبو زينة. ١٩٨٦م، ٢٠٠٣م)، ويتضمن الاستقراء الآتي :

أ) **التعميم Generalization** : هو صياغة منطوقة أو عبارة Statement or proposition مكتوبة بالصورة العامة. وذلك بملاحظة بعض الحالات الخاصة، أي أن التعميم يتطلب التعبير عن القاعدة العامة من خلال استخدام الجمل اللغوية.

ب) **البحث عن النمط Looking for Pattern**: يقصد به اكتشاف النمط أو التوصل إلى القاعدة العامة. والتعبير عنها من خلال استخدام لغة الرياضيات من رموز ومتغيرات.

**مثال**

١- اكتب التعميم (بالكلمات أو بالرموز) الذي تستنتجه من الآتي ؟

$١^٢ = ١$

$٣^٢ = ٩$

$٥^٢ = ٢٥$

$٧^٢ = ٤٩$

$٩^٢ = ٨١$

التعميم : مربع العدد الفردي هو عدد فردي.

٢- جد الحد العاشر في متتالية الأعداد الآتية :

١ ، ٨ ، ٢٧ ، ٦٤ ، ......

الجواب : $١٠^{٣}$ = ١٠٠٠ .

**٢- الاستنتاج Deduction**

يقصد بالاستنتاج الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ عام أو مفروض . أو هو تطبيق المبدأ أو القاعدة العامة على حالة أو حالات خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة أو المبدأ ، وبالتالي فإن الاستنتاج هو الانتقال من الحكم الكلي إلى الحكم على الجزئيات (أبو زينة ، ١٩٨٦م، ٢٠٠٣م) .

**مثال**

من خلال التعميم الرياضي التالي : مجموع قياسات زوايا المثلث يساوي ١٨٠° ، يمكن أن نستنتج أن :

أ ) مجموع قياسي الزاويتين الحادتين في المثلث القائم الزاوية أكبر من ٩٠° .

ب ) قياس كل زاوية في المثلث المتساوي الأضلاع يساوي ٦٠° .

ج ) يوجد مثلث فيه زاوية قائمة وزاوية منفرجة .

د ) لا يمكن أن يوجد مثلث قائم الزاوية ومتساوي الساقين .

الجواب : (ب)

**٣- البرهان الرياضي Mathematical Proof**

البرهان الرياضي سلسلة من العبارات الرياضية المترابطة والموجهة لإثبات صحة نتيجة معينة عن طريق الاستدلال Inference و المنطق Logic واستخدام مجموعة من التعاريف والمسلمات والنظريات المبرهنة مسبقاً (أبو زينة ، ١٩٨٦م، إبراهيم، ٢٠٠٢م ؛ Wilson , 1993) .

مثال :

إذا كان س = ل + ( ١ / ل ) ، ص = ل - ( ١ / ل ) ، برهن أن $س^{٢} - ص^{٢}$ = ٤ ؟

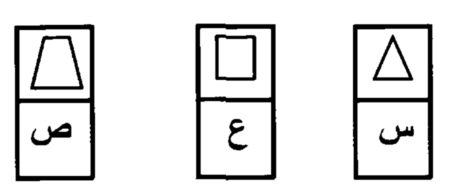
**٤- التفكير المنطقي Logical Thinking**

يقصد بالتفكير المنطقي ذلك النوع من التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن النتيجة بما بينها من علاقات . ويُعنى التفكير المنطقي باستخلاص التضمينات الضرورية من المقدمات أو تلك التي تتسق معها . بغض النظر عن المحتوى المادي للمقدمات نفسها . كما أن استخلاص النتائج الصحيحة من المقدمات يخضع لقواعد تعرف بقواعد المنطق . واستخدام أدوات الربط المنطقية Logical connectives . مثل : رابط النفي ( ليس ) Negation، رابط الضم (و) Conjunction ، رابط الفصل ( أو ) Disjunction، الرابط الشرطي (إذا كان .... فإن ....) Conditional Proposition . الرابط الشرطي الثنائي (إذا وفقط إذا) Biconditional Proposition (الشيخ وأبو زينة، ١٩٨٥م ؛ Fletcher and Patty ,1988 ) .

وقد تم قياس التفكير المنطقي من خلال المنطق الشكلي (الصوري) Formal Logic ، وذلك من خلال دراسة منطق العبارات تبعاً لشكلها ، مثال :

كتبت البطاقات الثلاث التالية وفق قاعدة معينة.

جد هذه القاعدة :




الجواب : إذا ظهر شكل في النصف الأعلى من البطاقة يظهر حرف في النصف الأسفل منها .

**٥- التعليل والتبرير ( السببية ) Reasoning and Rationalization :**

ويتضمن ذلك المهارات الآتية :

أ ) التفسير وذكر الأسباب .

ب) المقارنة وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف .

ج ) تكوين أسئلة والإجابة عنها .

طرح أمثلة متنوعة : مثال منتمٍ ، مثال غير منتمٍ ( اللامثال ) ، مثال مضاد Counter Example .

د ) اقتراح عدة حلول للسؤال الواحد والمفاضلة بينها (مع تبرير ذلك) .

هـ) تحديد موضع الخطأ في عبارات وحلول رياضية معطاة .

**أمثلة**

- هل المجموعة س = { ٥ } تمثل المجموعة الخالية ؟ ولماذا ؟

- قارن – مع التوضيح – بين كل من المقادير التالية :

أ ) $(-٢)^{٢}$ ، $-(٢)^{٢}$ .

ب) $(-٢)^{٣}$ ، $-(٢)^{٣}$ .

- إذا كانت س تمثل المبلغ الذي مع معاذ بالدينار . اكتب مسألة ترتبط بالمعادلة التالية ٣س - ٨ = ٢٢ ؟ ثم حلها ؟

- اكتب مثالاً يثبت خطأ العبارات التالية :

أ ) | س + ص | = | س | + | ص | لأي عددين نسبيين س ص .

ب) المضاعف المشترك الأصغر لعددين طبيعيين هو دائماً أكبر من كل منهما .

- إذا كانت س = - ٢ . فجد القيمة العددية للمقدار الجبري - ٣$س^{٣}$ + ٦$س^{٣}$ + ١٧ $س^{٣}$ وذلك :

أ ) بالجمع أولاً ثم التعويض .

ب ) بالتعويض أولاً ثم الجمع .

ج ) أي من الطريقتين تفضل استخدامها هنا ، ولماذا ؟

- حدد موضع الخطأ في العبارة الرياضية التالية :

$$\sqrt{٢س + ١} = \sqrt{س} + ٣$$

٢س + ١ = س + ٩

٢س – س = ٩ – ١

س = ٨

**٦- حل المسألة الرياضية الكلامية**
**Word Problem Solving**

المسألة الرياضية موقف جديد ومميز novel and unique يواجه الطالب ولا يكون لديه حل جاهز له في حينه (أبو زينة، ٢٠٠٣م). فيتطلب منه أن يفكر في هذا الموقف ويحلله . ومن ثم يستخدم ما تعلمه سابقاً من معرفة رياضية لإيجاد الحل المناسب لهذا الموقف .

ويتضمن حل المسألة الرياضية الكلامية المهارات الآتية :

١- تطبيق خطوات حل المسألة الرياضية في حل المشكلات الحياتية .

٢- ترجمة المواقف الحياتية إلى لغة رياضية من خلال استخدام الرموز Symbolism . والمتغيرات Variables. والنمذجة Modeling ( ويتضمن ذلك تنظيم المعلومات والبيانات في جداول وتمثيلها بأشكال و رسومات بيانية ومخططات هندسية ) .

٣- ابتكار خطة واستراتيجية الحل وتبريرها . واقتراح أكثر من استراتيجية للحل .

٤- التحقق من صحة الحل ( مراجعة الحل ) ، ويتضمن ذلك اختيار المعايير للحكم على صحة الإجابة من خلال الآتي : استخدام استراتيجية أخرى للحل ، التقدير ، التعويض ، السير بخطوات الحل عكسياً ، ومعقولية الحل ( منطقية الإجابة ) .

**مثال :**

أسقطت كرة من ارتفاع تسعة أمتار عن سطح الأرض ، فإذا كانت الكرة ترتد إلى الأعلى لمسافة تعادل ثلث الارتفاع الذي تسقط منه ، فكم تبلغ المسافة التي تقطعها الكرة عندما تصطدم بسطح الأرض للمرة الثالثة ؟

وللتحقق من صدق أداة الدراسة . تم عرض فقرات اختبار التفكير الرياضي على ثمانية من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها وعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، وعدد من التربويين العاملين في وكالة الغوث الدولية . وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أفاد به المحكمون من ملاحظات واقتراحات ، وعلى ضوء ذلك خرج الاختبار بصورته النهائية ، حيث تضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة المقالية والموضوعية (اختيار من متعدد) ، وقد روعي في توزيع الأسئلة بين مقالية وموضوعية تساوي الوزن النسبي لكل مظهر من المظاهر الستة من حيث الأفكار وعدد الخطوات اللازمة لحل كل سؤال منها . ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أسئلة اختبار التفكير الرياضي ، حيث بلغت العلامة الكلية للاختبار (٦٠) علامة موزعة بالتساوي بمقدار عشر علامات لكل مظهر من مظاهر التفكير الرياضي الستة .

وللتحقق من ثبات الاختبار ، تم تطبيقه بصورته النهائية على عينة مؤلفة من (٣٣) طالب من خارج عينة الدراسة ، ومن ثم تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون ٢١ (KR-21 ) والذي بلغ (٠.٨٤) ، وهذه القيمة مناسبة لاستخدام الاختبار لأغراض الدراسة .

الجدول رقم (٢). توزيع أسئلة اختبار التفكير الرياضي.

| الاختبار | الأسئلة: مقالية | الأسئلة: موضوعية | العلامة |
|---|---|---|---|
| الاستقراء | ٥ | ٠ | ١٠ |
| الاستنتاج | ٠ | ٥ | ١٠ |
| البرهان الرياضي | ٢ | ٠ | ١٠ |
| التفكير المنطقي | ٢ | ٣ | ١٠ |
| التعليل والتبرير (السببية) | ٦ | ٠ | ١٠ |
| حل المسألة الرياضية الكلامية | ٢ | ٠ | ١٠ |
| الكلي | ١٧ | ٨ | ٦٠ |

**المعالجة الإحصائية**

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية ( SPSS ) ، والمعالجات الإحصائية الآتية : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين الثنائي ( Two-Way Analysis of Variance ) ، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في أنماط ومهارات التفكير الرياضي قبل تنفيذ الدراسة . وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها .

**التحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في التفكير الرياضي قبل تنفيذ الدراسة :**

للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في التفكير الرياضي قبل تنفيذ الدراسة ، تم إخضاع طلبة المجموعات التجريبية والضابطة لاختبار التفكير الرياضي القبلي ، ثم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية . حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي القبلي.

| المجموعة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | الذكور | ٣٧ | ٣٠.٣٢ | ٩.٢٥ |
| | الإناث | ٣٨ | ٣٢.٠٥ | ١١.٢٢ |
| | الكلي | ٧٥ | ٣١.٢٠ | ١٠.٢٦ |
| التجريبية | الذكور | ٣٦ | ٣٠.٠٨ | ١٠.٩٦ |
| | الإناث | ٣٦ | ٣١.٣٦ | ٨.٧٥ |
| | الكلي | ٧٢ | ٣٠.٧٢ | ٩.٨٧ |
| المجموع الكلي | الذكور | ٧٣ | ٣٠.٢١ | ١٠.٠٦ |
| | الإناث | ٧٤ | ٣١.٧٢ | ١٠.٠٣ |
| | الكلي | ١٤٧ | ٣٠.٩٧ | ١٠.٠٤ |

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية، والفروق بين متوسطات علامات الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance)، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي القبلي.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| طريقة التدريس | ٧.٩٩ | ١ | ٧.٩٩ | ٠.٠٧٨ | ٠.٧٨ |
| الجنس | ٨٢.٩٨ | ١ | ٨٢.٩٨ | ٠.٨١٢ | ٠.٣٦٩ |
| طريقة التدريس × الجنس | ١.٨٦ | ١ | ١.٨٦ | ٠.٠١٨ | ٠.٨٩٣ |
| الخطأ | ١٤٦٢١.٠٦ | ١٤٣ | ١٠٢.٢٥ | | |
| الكلي | ١٤٧١٤.٨٣ | ١٤٦ | | | |

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية، وبين متوسطات علامات الذكور والإناث في اختبار التفكير الرياضي القبلي. ويستدل من النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) على تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في التفكير الرياضي قبل البدء بتنفيذ الدراسة.

## النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم إخضاع طلبة المجموعات التجريبية والضابطة لاختبار التفكير الرياضي البعدي، ثم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي.**

| المجموعة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | الذكور | ٣٧ | ٣٢.١٩ | ٩.١٥ |
| الضابطة | الإناث | ٣٨ | ٣٣.٨٤ | ١٠.٠٦ |
| | الكلي | ٧٥ | ٣٣.٠٣ | ٩.٥٩ |
| | الذكور | ٣٦ | ٣٨.٥٣ | ٩.١٦ |
| التجريبية | الإناث | ٣٦ | ٣٩.٩٧ | ٨.١٠ |
| | الكلي | ٧٢ | ٣٩.٢٥ | ٨.٦١ |
| | الذكور | ٧٣ | ٣٥.٣٢ | ٩.٦٣ |
| المجموع الكلي | الإناث | ٧٤ | ٣٦.٨٢ | ٩.٦٠ |
| | الكلي | ١٤٧ | ٣٦.٠٧ | ٩.٦١ |

و لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية، والفروق بين متوسطات علامات الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance)، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| طريقة التدريس | ١٤٢٧.٦٥ | ١ | ١٤٢٧.٦٥ | ١٧.٠٣٥ | ٠.٠٠٠ ❖ |
| الجنس | ٨٨.٠٩ | ١ | ٨٨.٠٩ | ١.٠٥١ | ٠.٣٠٧ |
| طريقة التدريس × الجنس | ٠.٣٩ | ١ | ٠.٣٩ | ٠.٠٠٥ | ٠.٩٤٥ |
| الخطأ | ١١٩٨٤.٦٧ | ١٤٣ | ٨٣.٨١ | | |
| الكلي | ١٣٤٩٦.١٨ | ١٤٦ | | | |

❖ ذات دلالة إحصائية عند $\alpha \leq$ ٠.٠٥

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي يعزى إلى طريقة التدريس ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١٧.٠٣٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠.٠٥ ، وهذا الفرق لصالح المجموعات التجريبية التي استخدمت الألعاب التعليمية . حيث بلغ المتوسط الكلي لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية (٣٩.٢٥) ، بينما بلغ المتوسط الكلي لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة (٣٣.٠٣) .

كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى جنس الطلبة ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١.٠٥١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٥) . كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس و جنس الطلبة ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.٠٠٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٥) .

**مناقشة النتائج**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي .

وقد تبين من خلال استعراض النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة وفرضياتها ، ما يأتي :

**أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى**

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي :

ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام الألعاب التعليمية ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطرقة التقليدية ، في اختبار التفكير الرياضي .

وقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي يعزى إلى طريقة التدريس ، وهذا الفرق لصالح المجموعات التجريبية التي استخدمت الألعاب التعليمية ، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٥)، وعليه تم رفض الفرضية الأولى .

وجملة القول ، فإنه يتضح من النتيجة السابقة الأثر الإيجابي للألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة ، وتفوقها في ذلك على الطريقة

التقليدية في التدريس ، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى الآتي :

١- تزيد الألعاب التعليمية الدافعية لدى الطلبة ، وتشد انتباههم واهتمامهم نحو تعلم الرياضيات ، فهي تقضي على عوامل الضجر والملل والسأم التي قد تصيب الطلبة غالباً ، وذلك من خلال إيجاد جو تعليمي مليء بالمتعة والتسلية والتشويق والمنافسة والتعزيز . ولهذا فإن وضع المهارة الرياضية في قالب لعبة يساعد في اكتساب الطلبة لهذه المهارة بسرعة أكبر وبشكل أفضل من الطريقة التقليدية التي اعتاد عليها الطلبة ؛ وذلك لأن معظم الطلبة يرغبون في القيام بألعاب في الرياضيات بدلاً من قيامهم بأنشطة تقليدية لا يميلون إليها بنفس الدرجة ، وهذا يعني رغبتهم في استقبال ما تحويه اللعبة من معلومات رياضية .

٢- تعمل الألعاب التعليمية على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم ، حيث أنها تؤكد على الدور الفعال للطالب في العملية التعليمية التعلميّة ، وذلك من خلال إشراكه في إنتاج المعرفة وعدم الاكتفاء بتلقيها من المعلم ، وتشجيع الطلبة على المثابرة وقدح زناد الفكر والعمل الجاد والبحث في مصادر المعرفة المختلفة ، وتأتى ذلك من خلال تعاون أفراد الفريق الواحد في البحث عن أسئلة إضافية ليتم طرحها في المسابقات الجماعية . كما أن الطالب من خلال مشاركته في اللعبة يُقوم أداؤه باستمرار كفرد ، ثم أداؤه من خلال عمله مع الفريق ، وعليه في الحالتين أن يصحح مسار التعلم في الاتجاه الصحيح وذلك للحصول على أفضل نتيجة ممكنة له ولفريقه .

٣- تتيح الألعاب التعليمية الفرصة لإشراك جميع الطلبة فيها على اختلاف مستوياتهم التحصيلية ، حيث أنها تتيح الفرصة أمام الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض للاشتراك والتعاون مع باقي زملائهم الأفضل منهم تحصيلاً ، ويظهر ذلك جلياً من خلال إعطاء دور لكل طالب في الفريق الواحد أثناء تنفيذ المسابقات الجماعية ، وتعاون أفراد الفريق الواحد سوياً في البحث عن أسئلة إضافية ليتم طرحها في هذه المسابقات ، مما انعكس ذلك إيجابياً على تحصيل هؤلاء الطلبة في الرياضيات وتحسين اتجاهاتهم نحوها .

هذا وقد جاءت النتيجة السابقة متفقة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الألعاب التعليمية بأنماطها المختلفة (الألعاب المحوسبة ، الألغاز الرياضية ، والتمثيل) في تدريس الرياضيات ، وتفوقها في ذلك على الطريقة التقليدية في التدريس ، وذلك سواء في زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات وتنمية قدرتهم في حل المسألة الرياضية ، أو في تنمية التفكير الابتكاري (الإبداعي) والتفكير الهندسي ، أو في زيادة دافعية الطلبة وتحسين ميولهم واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات . ومن هذه الدراسات :

دراسة علي ( ١٩٩١م) ، دراسة أبو ريا

(١٩٩٣م)، دراسة شنغ (Cheng,1998)، دراسة أمينوسكي (Omniewski,1999) ، دراسة دوتب (Duatepe,2005) .

**ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية**

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي :

ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى كل من طلبة الصف الثامن الأساسي الذكور والإناث ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى جنس الطلبة .

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الذكور ومتوسط علامات الإناث في اختبار التفكير الرياضي البعدي ، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٥) ، وعليه تم قبول الفرضية الثانية .

ولذا يمكن القول أن استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات قد عمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة الذكور والإناث ، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى تشابه البيئات التعليمية والاجتماعية لكل من الطلبة الذكور والإناث ، مما أدى تقليص الفروق بينهما .

هذا وقد جاءت النتيجة السابقة متفقة مع نتائج دراسة أبو ريا (١٩٩٣م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة ( تم تدريسها بالطريقة التقليدية ) والتجريبية (تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب) تعزى إلى جنس الطلبة .

**ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية الثالثة**

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على الآتي :

ما أثر التفاعل بين جنس الطلبة واستخدام الألعاب التعليمية على علامات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار التفكير الرياضي ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى التفاعل بين جنس الطلبة وطريقة التدريس .

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى التفاعل بين جنس الطلبة وطريقة التدريس ، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٥) ، وعليه تم قبول الفرضية الثالثة .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن متوسط علامات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي البعدي قد بلغ على التوالي (٣٢.١٩) و (٣٣.٨٤) ، بينما بلغ متوسط علامات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي على التوالي (٣٨.٥٣) و (٣٩.٩٧) ، ومن هنا لم يحدث التفاعل .

## التوصيات

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة، يتوجه الباحث بالتوصيات الآتية :

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام الألعاب التعليمية كوسيلة تعليمية واستراتيجية تدريس على متغيرات أخرى سواء في مادة الرياضيات أم غيرها من المواد التعليمية ، وذلك لصفوف ومراحل دراسية أخرى وبالأخص العليا منها.

٢- تضمين كتب الرياضيات المدرسية الألعاب والألغاز الرياضية ونشاطات تعليمية على شكل مسابقات يقوم الطلبة بتنفيذها إما فردياً أو جماعياً ، وذلك لمختلف الصفوف والمراحل الدراسية . حيث يمكن هنا تقديم المهارة أو المسألة الرياضية في قالب لعبة أو لغز رياضي وذلك لأن معظم الطلبة يرغبون في القيام بتنفيذ الألعاب والألغاز الرياضية بدلاً من قيامهم بتنفيذ الأنشطة التقليدية ، وذلك لما توفره هذه الألعاب والألغاز من متعة وتسلية وتشويق .

٣- حث معلمي الرياضيات على استخدام الألعاب التعليمية وما تشمله من مسابقات فردية وجماعية في العملية التعليمية التعلمّية . وهنا تبرز الحاجة إلى عقد دورات تدريبية لتعريف معلمي الرياضيات بأهمية وفوائد استخدام الألعاب التعليمية في الموقف التعليمي ، ولتوضيح الخطوات والإجراءات الواجب اتباعها عند إعداد وتصميم وتنفيذ وتقويم الألعاب التعليمية . وذلك لضمان نجاح تنفيذها واكتساب الطلبة لأهدافها . و العمل أيضا على توفير كتب إضافية أو نماذج تتناول الألعاب والألغاز الرياضية ، بحيث يستطيع المعلم أن يختار منها ما يناسب موضوع الدرس ، أو أن ينطلق منها في بناء لعبة أو لغز رياضي يناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه .

٤- إثراء المكتبات المدرسية بكتب الألغاز وألعاب التسلية الرياضية ، والتي تناسب المحتوى الرياضي لمختلف الصفوف والمراحل الدراسية . وهنا ينبغي على معلم الرياضيات تشجيع طلبته لمطالعة هذه الكتب ، وربطها مع المحتوى الرياضي إن أمكن ذلك .

## المراجـــــع

### أولاً: المراجع العربية

**إبراهيم , مجدي عزيــز**، *المنطق والبرهان في تدريس الرياضـــيات* . (ط١) . القـــاهرة : دار نهـــضة الشرق، (٢٠٠٢م).

**أبو ريا ، محمد،** *أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الأربع لطلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في عمان* . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن . (١٩٩٣م).

**أبو زينة , فريد،**" نمو القدرة على التفكير الرياضي عند الطلبة في مرحلة الدراسة الثانوية وما بعدها" . *المجلة العربية للعلوم الإنسانية* . المجلد السادس. ١٤٦- ١٦٥. (١٩٨٦م).

**أبو زينة , فريد،** *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها.* الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،(٢٠٠٣م) .

**جروان , فتحي عبد الرحمن،** *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات* . (ط٢) . عمان : دار الفكر ، (٢٠٠٥م) .

**جونز , بية فلاي و بالنسكار , إينماري و أوغل , دونا و كار , إيلين ،** *التعليم والتعلم الاستراتيجيان : التدريس المعرفي في مجالات المحتوى* . ترجمة عمر الشيخ . عمان : معهد التربية الأونروا / اليونسكو ،(١٩٩٤م) .

**حمادنة , أحمد فواز،** *مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن* . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك ، إربد . الأردن ، (١٩٩٥م) .

**سالم , طلعت محمد ،** *مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش وعلاقتها بالجنس والتحصيل في الرياضيات* . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الهاشمية. الزرقاء . الأردن ،(٢٠٠١م) .

**الشيخ , عمر حسن و أبو زينة , فريد،** تطور القدرة على التفكير المنطقي الفرضي عند الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي" .*أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.* مجلد ١ ، العدد (١) ، ١٧- ٤٤ . (١٩٨٥م).

**عصفور , وصفي،**" التدريس الصريح لمهارات التفكير". *مجلة المعلم /الطالب* ، العددان الثالث والرابع. ٢٣- ٢٨ . (١٩٩٩م).

**علي ، محمود السيد،** *تصميم برامج لألعاب الكمبيوتر الرياضية كأسلوب لتنمية الابتكار الرياضي لتلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي*، رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس ، مصر ، (١٩٩١م) .

**عليان، ربحي و الدبس ، محمد ،** *وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم* . (ط١) . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع ، ( ١٩٩٩م) .

**المساد ، محمود و شطناوي ، فاضل و غرايبة ، شادية،** *أدلة إرشادية لمعلمي الرياضيات لمعالجة أخطاء التعلم عند الطلبة في ضوء نتائجهم على أسئلة*

*الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (TIMSS-R)*. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، (٢٠٠٢م).

**وزارة التربية والتعليم**، "المؤتمر الوطني الأول للتطور التربوي". *رسالة المعلم*. مجلد ٢٩، العددين الثالث والرابع، (١٩٨٨م).

**يلينك، ميلوس**، *التفكير الرياضي (الاستقرائي)*. ترجمة معهد التربية. عمان: دائرة التربية والتعليم – الأونروا / اليونسكو، (١٩٩٨م).

**يونس، محمد مصطفى**، *أنماط التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن، (١٩٩١م).

## ثانياً: المراجع الإنجليزية

**Allison , Jacqueline Andrews** .(2001)." High School Students' Problem Solving with a Graphing Calculator ". *D.A.I-A* ,v. 61, no.11 , 4314 .

**Aunio, Pirjo; Hautamaki, Jarkko and Van Luit, Johannes E. H**. (2005). "Mathematical Thinking Intervention Programmes for Preschool Children with Normal and Low Number Sense". *European Journal of Special Needs Education*, v.20, no.2 , 131-146.

**Carreira , Susana** . (2001) ." Where There's a Model , There's a Metaphor : Metaphorical Thinking in Students' Understanding of a Mathematical Model" . *Mathematical Thinking and Learning* , v. 3, no.4 , 261-287 .

**Cheng , Hero Yu – Hsiung** .(1998)." Curriculum Effectiveness For Elementary School Students with Math Learning Difficulties (Special Academic Program, Taiwan , China)". *D.A.I* , v.59, no.1, 70- A.

**Coben , Diana** . (2002) ." Adults' Mathematical Thinking and Emotions" . *Studies in the Education of Adults* ,v. 34, no.1 , 88-91 .

**De walle , John V. and Thompson , Charles S.** (1985) ." Let's Do it : Promoting Mathematical Thinking" . *Arithmetic Teacher* ,v. 32, no.6 , 7-13

**Duatepe, Asuman** . (2005)."The effects of drama-based instruction on seventh grade students' geometry achievement, van Hiele geometric thinking levels, attitudes toward mathematics and geometry". *Research in Drama Education*, v.10, no.1, 65-66 .

**Evered , Lisa J. and Gningue , Serigne** . (2001) ." Developing Mathematical Thinking Using Codes and Ciphers" . *Teaching Children Mathematics* , v.8, no.1 , 8-16 .

**Fletcher , Peter and Patty , C. Wayne**. (1988) . *Foundations of Higher Mathematics* . PWS-KENT Publishing Company , Boston .

**Greenwood , Jonathan Jay** . (1993) ." On the Nature of Teaching and Assessing Mathematical Power and Mathematical Thinking". *Arithmetic Teacher* , v.41, no.3 , 144-152 .

**Harries , Tony** . (2001) ." Working through Complexity : an Experience of Developing Mathematical Thinking through the Use of Logo with Low Attaining Pupils" . *Support for Learning* , v.16, no.1 , 23-27.

**Leonard, Lisa M. and Tracy, Dyanne M** .(1993) ."Using Games to Meet the Standards for Middle School Students". *Arithmetic Teacher*, v.40 , no.9, 499-501.

**Lutfiyya , Lutfi** . (1998) ." Mathematical Thinking of High School Students in Nebraska". *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* , v. 29 , no.1 , 55-56 .

**Maher , Carolyn** . (1991) ."Implementing a Thinking Curriculum in Mathematics" . *Journal of Mathematical Behavior* ,v. 10, no.3 , 219-224 .

**Marzano, Robert J. , Brandt , Ronald S. , Hughes , Carolyn Suc , Jones , Beau Fly , Presseisen , Barbara Z. , Rankin , Stuart C. and Suhor , Charles** . (1988) . *Dimensions of Thinking : A*

Schoenberger , Kathleen M. and Liming , Lori Ann . (2001) ." Improving Students' Mathematical Thinking Skills through Improved Use of Mathematics Vocabulary and Numerical Operations" . *Eric* , ED(455120) .

Sfard , Anna . (2001) ." There is More to Discourse than Meets the Ears : Looking at Thinking as Communicating to Learn More about Mathematical Learning". *Educational Studies in Mathematics* ,v. 46, no.(1-3) , 13-57 .

Shi , Yixun . (2000) ." The Game PIG : Making Decisions Based on Mathematical Thinking" . *Teaching Mathematics and Its Applications* , v. 19 , no.1 , 30 -34 .

Smith , Tracey . (2000) ." Bridging the Research Practice Gap : Developing a Pedagogical Framework That Promotes Mathematical Thinking and Understanding" . *Mathematics Teacher Education and Development* , v.(2) , 4-16 .

Tall , David . (1991) . *Advanced Mathematical Thinking* . Kluwer Academic Publishers , Dordrecht , Netherlands .

Turner , Julianne C. and Rossman , Karen . (1997) ." Encouraging Mathematical Thinking" . *Mathematics Teaching in Middle School* ,v. 3, no.1 , 66 -72 .

Williford , Harold . (1992) ." Games for Developing Mathematical Strategy" . *Mathematics Teacher* ,v. 85 ,no.2 , 96-98 .

Wilson , Patricia S. (1993) . *Research Ideas for the Classroom : High School Mathematics* . National Council of Teachers of Mathematics ; Research Interpretation Project . Macmillan Publishing Company , New

*Framework for Curriculum and Instruction* . Virginia , ASCD .

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) . (2000) . *Principles and Standards for Mathematics* . Reston , Virginia .

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) . (1989) . *Curriculum and Evaluation Standards for School mathematics* . Reston , VA .

Nevin , Mary Lou. (1992) ." Language Arts Approach to Mathematics". *Arithmetic Teacher* , v.40, no.3, 142-147.

Oers , Bert Van . (1996) ." Are You Sure ? Stimulating Mathematical Thinking During Young Children's Play" . *European Early Childhood Education Research Journal* ,v. 4, no.1 , 71-87 .

Oldfield , Bernarde J. (1991) ." Games in the Learning of Mathematics" . *Mathematics in School* ,v. 20 , no.3, 16-18.

Omniewski, Rosemary Ann. (1999)."The Effects of An Arts Infusion Approach on the Mathematics Achievement of Second–grade Students". *D.A.I* , v.60, no.5,1389-A.

Paul , Richard W. (1993) . *Critical Thinking : What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* . Foundation for Critical Thinking , Santa Rosa , CA .

Petocz , Peter and Petocz , Dubravka . (1997) ." Pattern and Proof : The Art of Mathematical Thinking" . *Australian Mathematics Teacher* , v.53, no.3 , 12-15 .

Pitt , Andrea . (2002) ." Mathematical Thinking ?". *Mathematics Teaching* , Issue (181) Dec. , 3-6 .

Rensick , Lauren and Klopfer , Leopold . (1989).*Toward the Thinking Curriculum* . Virginia , ASCD .

Robinson , Eugena L. (1991) ." Developing Mathematical Thinking Skills in Preschool Children through a Programme of Free Constructive Play" . *Eric* , ED (344681) .

Schielack , Jane F. , Chancellor , Dinah and Childs , Kimberly M. (2000) . "Designing Questions to Encourage Children's Mathematical Thinking" . *Teaching Children Mathematics* ,v. 6, no.6 , 398-402

# اختبار التفكير الرياضي

إعداد : الدكتور خميس موسى نجم

**اختبار التفكير الرياضي**

عزيزي الطالب :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك على التفكير الرياضي ، وذلك بغرض التعرف إلى مستوى التفكير الرياضي لدى الطلبة بوجه عـــام ، وستعامل نتائج الاختبار بسرية ولأغراض البحث التربوي فقط ، ودون أن يكون لهذه النتائج أثر يذكر على النتائج المدرسية .

ويتألف الاختبار من مجموعة من الأسئلة المقالية والموضوعية ، والمطلوب منك قراءة الأسئلة قراءة متمعنة وما هو مطلوب من كل منها ، ثم الإجابة عن جميع الأسئلة الواردة في الاختبار ، ووضع الإجابة في المكان المخصص لها .

شاكراً لك حسن تعاونك ..............

## بسم الله الرحمن الرحيم

# اختبار التفكير الرياضي

**اسم الطالب:.......................... الصف والشعبة: ............................ الزمن: (٩٠) دقيقة**

**أولاً: الاستقراء : (عشر علامات)**

(س١) من خلال ملاحظة العبارات التالية ، اكتب التعميم (بالكلمات أو بالرموز) الذي تستنتجه من كل فرع ؟

أ) ١$^{٢}$ = ١
٣$^{٢}$ = ٩
٥$^{٢}$ = ٢٥
٧$^{٢}$ = ٤٩
٩$^{٢}$ = ٨١

**التعميم :** ...................................................................

ب) ٥ + ٣ = ٨
٧ + ٩ = ١٦
٩ + ٣ = ١٢
١١ + ٢٩ = ٤٠
٢٥ + ٧ = ٣٢

**التعميم :** ...................................................................

(س٢) جد الحد العاشر في كل من متتاليات الأعداد الآتية :

أ ) ٢ ، ٥ ، ١٠ ، ١٧ ، ........
الجواب : ..........

ب) ١ , ٢ , ٣ , ٥ , ٨ , ١٣ , .......
الجواب : ..........

ج) ١ ، ٨ ، ٢٧ ، ٦٤ ، ......
الجواب : ..........

**ثانيا: الاستنتاج : (عشر علامات)**

اختر الإجابة الصحيحة في كل مما يلي :

١- من خلال التعميم الرياضي التالي : مجموع قياسات زوايا المثلث يساوي ١٨٠° ، يمكن أن نستنتج أن :

أ ) مجموع قياسي الزاويتين الحادتين في المثلث القائم الزاوية أكبر من ٩٠° .
ب ) قياس كل زاوية في المثلث المتساوي الأضلاع يساوي ٦٠° .
ج ) يوجد مثلث فيه زاوية قائمة وزاوية منفرجة .
د ) لا يمكن أن يوجد مثلث قائم الزاوية ومتساوي الساقين .

الجواب : ..........

١- العدد الأولي هو العدد الطبيعي الذي له عاملان (قاسمان) مختلفان فقط ، يمكن أن نستنتج من هذا التعريف أن :

أ ) كل عدد أولي هو عدد فردي .
ب ) العدد (١) هو عدد أولي .
ج ) كل عدد فردي هو عدد أولي .
د ) العدد (٢) هو العدد الزوجي الوحيد الأولي .

الجواب : ..........

٣- إذا كان لديك العبارة التالية $\frac{\text{س}}{\text{ص}} = \frac{\text{ع}}{\text{ل}}$ ، يمكن أن نستنتج من هذه العبارة أن :

أ ) س + ل = ص + ع
ب ) س – ل = ص – ع
ج ) س × ل = ص × ع
د ) س ÷ ل = ص ÷ ع

الجواب : ..........

٤- في أي مثلث ، مجموع طولي أي ضلعين أكبر من طول الضلع الثالث ، يمكن أن نستنتج من هذه العبارة أن :

أ ) الأطوال : ٢ سم ، ٢ سم ، ٥ سم تشكل مثلثا .
ب ) الأطوال : ٦ سم ، ٧ سم ، ٨ سم تشكل مثلثا .
ج ) الأطوال : ٩ سم ، ٤ سم ، ٥ سم تشكل مثلثا .
د ) الأطوال : ١١ سم، ٢ سم ، ٧ سم تشكل مثلثا .

الجواب : ..........

٥- إذا كان س > ص ، و س < ل ، يمكن أن نستنتج من هذه العبارة أن :

أ ) ص > ل .
ب ) ل > ص > س .
ج ) ص = ل .
د ) ل > س > ص .

الجواب : ..........

**ثالثا - البرهان الرياضي : (عشر علامات)**

١- إذا كان س = ل + $\frac{١}{\text{ل}}$ ، ص = ل - $\frac{١}{\text{ل}}$ ، برهن أن $\text{س}^{٢} - \text{ص}^{٢} = ٤$ ؟

٢- إذا كان س + $\frac{١}{\text{س}}$ = ٣ ، أثبت أن $\text{س}^{٢} + \frac{١}{\text{س}^{٢}} = ٧$ ؟

**رابعا: التفكير المنطقي (المنطق الشكلي Formal Logic ) : (عشر علامات)**

١- كتبت البطاقات الثلاث التالية وفق قاعدة معينة , جد هذه القاعدة :

أ )

س ع ص

الجواب : ..........................................................

ب)

٨ ل ٣

الجواب : ..........................................................

ب ) فيما يلي , اختر البطاقة التي تتفق مع القاعدة من البطاقات التالية :

١- القاعدة : (يظهر على البطاقة حرف و عدد) :

(أ) س (ب) ق ٨ (ج) ١٩ (د) م ه

الجواب : .........

٢- القاعدة : (إذا ظهر حرف في النصف الأعلى لا يظهر عدد في النصف الأسفل منها) :

(أ) ب ٢ (ب) ه (ج) ٦ ص (د) ك

الجواب : .................

ج) كتبت البطاقات الثلاث التالية وفق قاعدة معينة :

٦ ١٥

والمطلوب اختيار البطاقة من البطاقات التالية والتي تشذ عن القاعدة :

(أ) (ب) ٧ (ج) س (د) ٢٥

الجواب : .................

**خامساً: التعليل والتبرير (السببية) : (عشر علامات)**

١- هل المجموعة س ={ Ø } تمثل المجموعة الخالية ؟ ولماذا ؟

٢- قارن – مع التوضيح – بين كل من المقادير التالية :

أ) $(-٢)^{٢}$ ، $-(٢)^{٢}$ .

ب) $(-٢)^{٣}$ ، $-(٢)^{٣}$ .

٣- إذا كانت س تمثل المبلغ الذي مع معاذ بالدينار , اكتب مسألة ترتبط بالمعادلة التالية ٣س – ٨ = ٢٢ ؟ ثم حلها ؟

٤- اكتب مثالاً يثبت خطأ العبارات التالية :

أ) | س + ص | = | س | + | ص | , لأي عددين نسبيين س , ص .

ب) المضاعف المشترك الأصغر لعددين طبيعيين هو دائماً أكبر من كل منهما .

٥- إذا كانت س = –٢ , فجد القيمة العددية للمقدار الجبري $-٣س^{٣} + ٦س^{٣} + ١٧ س^{٣}$ , وذلك :

أ ) بالجمع أولاً ثم التعويض .

ب ) بالتعويض أولاً ثم الجمع .

ج ) أي من الطريقتين تفضل استخدامها هنا ، ولماذا ؟

٦- حدد موضع الخطأ في العبارة الرياضية التالية :

$\sqrt{٢س + ١} = \sqrt{س} + ٣$

٢س + ١ = س + ٩

٢س – س = ٩ – ١

س = ٨

**سادساً: المسألة الرياضية الكلامية : (عشر علامات)**

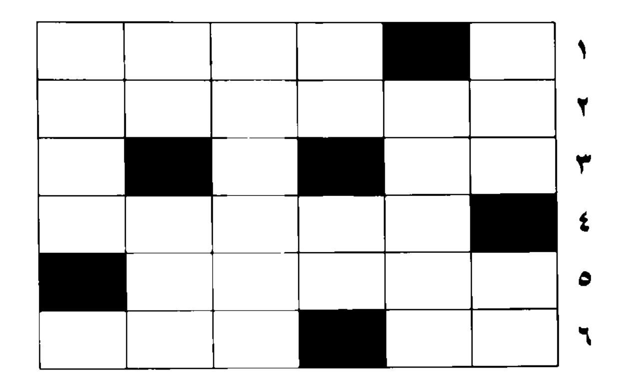
١- أسقطت كرة من ارتفاع ٩ م عن سطح الأرض ، فإذا كانت الكرة ترتد إلى الأعلى لمسافة تعادل ثلث الارتفاع الذي تسقط منه ، فكم تبلغ المسافة التي تقطعها الكرة عندما تصطدم بسطح الأرض للمرة الثالثة ؟

٢- عددان صحيحان الفرق بينهما (٥) ، فإذا كان مثلا الأكبر يزيد عن ثلاثة أمثال الأصغر بمقدار (٤) ، فما العددان ؟

**** انتهت الأسئلة ****

## ملحق: نماذج الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية المستخدمة في الدراسة

املأ المربعات أفقياً بالعدد المناسب ، وبحيث يحتوي كل مربع على عدد واحد فقط :




١- أعداد نسبية .

٢- أعداد غير نسبية .

٣- أعداد صحيحة .

٤- أعداد حقيقية .

٥- أعداد طبيعية .

٦- النظير الجمعي للعدد (٧)، النظير الضربي للعدد (-٥) ، العنصر المحايد لعملية الجمع ، العنصر المحايد لعملية الضرب ، الجذر التكعيبي للعدد (-٦٤) .

**اسم اللعبة** : البحث عن النمط .

**الهدف** : ١- أن يكتشف الطالب العلاقة بين العدد ونظيره الجمعي .

٢- أن يكتشف الطالب العلاقة بين العدد ونظيره الضربي .

املأ كل مربع من المربعات الفارغة التالية بالعدد المناسب :

١-

| | | |
|---|---|---|
| ٠,٦ | | ٢ |
| ١,٩- | | ٥- |
| ٢٣ | | ١٦ |

+

| | | |
|---|---|---|
| ٠,٦- | ٨- | |
| ١,٩ | ١١- | |
| ٢٣- | ٤٥- | |

=

| | | |
|---|---|---|
| | صفر | صفر |
| | صفر | صفر |
| | صفر | صفر |

**ماذا تلاحظ :** ..........................................................................................

٢-

| | | |
|---|---|---|
| ٧٣- | | ٥ |
| ٢١- | | ٨ |
| ٣٦- | | ٤ |

×

| | | |
|---|---|---|
| | ٣/٢ | ٥/١ |
| | ٥/١٤ | ٨/١ |
| | ٩/٧ | ٤/١ |

=

| | | |
|---|---|---|
| ١ | ١ | |
| ١ | ١ | |
| ١ | ١ | |

**ماذا تلاحظ :** ..........................................................................................

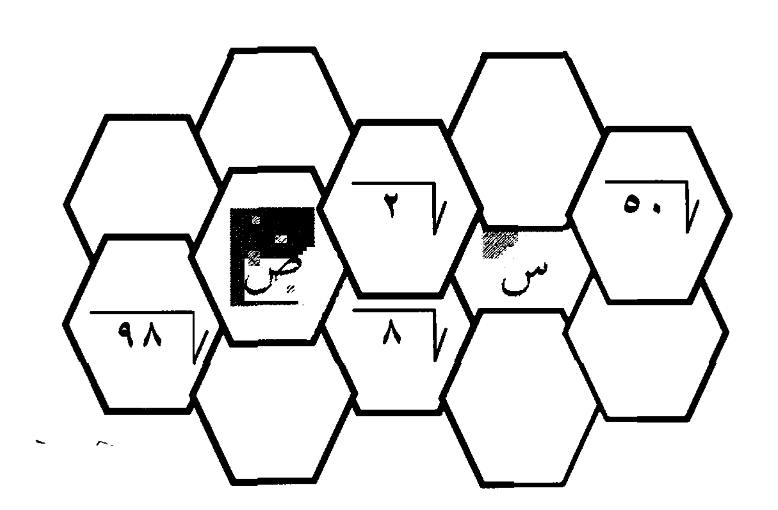
**اسم اللعبة :** دولاب الأعداد .

**الهـــدف :** تدريب الطالب على جمع الأعداد غير النسبية ( الجذور لمربعات غير كاملة).

املأ الأشكال السداسية بالعدد المناسب من الأعداد التالية وبحيث يكون مجموع الأعداد في كل من س و ص يساوي صفراً . بحيث يحتوي كل شكل سداسي على عدد واحد فقط :

$\sqrt{١٨}$ ، $-٧\sqrt{٢}$ ، $\sqrt{٧٢}$

$-٦\sqrt{٢}$ ، $-٩\sqrt{٢}$ ، $-٥\sqrt{٢}$



**اسم اللعبة** : دولاب الأعداد .

**الهـــدف** : تدريب الطالب على ضرب الأعداد الحقيقية .

املأ كل دائرة بالعدد المناسب من الأعداد التالية وبحيث يكون حاصل ضرب الأعداد الواقعة على استقامة واحدة في كل من (س) و (ص) و (ع) يساوي (١) ، بحيث تحتوي كل دائرة على عدد واحد فقط :

$\sqrt{8}$ ، $\sqrt{27}$ ، $(8\sqrt{2})^{-1}$ ، $1/20$ ، $(12\sqrt{3})^{-1}$ ، ٥

س

ص

٤

ع

**اسم اللعبة** : سحر الأعداد .

**الهـــدف** : تدريب الطالب على قوانين الأسس .

١- لاحظ أن $(13)^2 = 169$

$(31)^2 = 961$

هل تستطيع إيجاد عددين مماثلين ؟

٢- استخدم خمس تسعات لتعبر عن الرقم (١٠) ، مع شرط استخدام الأسس ؟

٣- لاحظ أن :

$$\left(5\frac{5}{24}\right)^{1/2} = 5\left(\frac{5}{24}\right)^{1/2}$$

أوجد مقدار آخر له نفس الخاصية ؟

٤- أوجد عددين حاصل ضربهما مساو للفرق بينهما ؟

**اسم اللعبة** : العملية الحسابية المفقودة .

**الهـــدف** : تدريب الطالب على العمليات الحسابية على الأعداد الحقيقية .

ضع العملية الحسابية المناسبة في كل مربع من المربعات الفارغة التالية :

| (٢) ٢/١ | = | (٧٢) ٢/١ | | (٩٨) ٢/١ |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| (٧٢) ٢/١ | = | ٢ | | (١٨) ٢/١ |
| = | | = | | = |
| (٩٨) ٢/١ | = | (١٨) ٢/١ | | (٢٠٠) ٢/١ |

**اسم اللعبة** : لغز رياضي .

**الهـــدف** : تقديم مسألة رياضية على شكل لغز رياضي يتطلب حله أن يستخدم العمليات الحسابية الأربع على الأعداد الحقيقية .

في قديم الزمان ، أراد أحد الملوك أن يزوج ابنته لشاب يتمتع بالذكاء ، ولذا اشترط فيمن يتقدم لخطبتها أن يقوم بحل اللغز التالي :

اقسم العدد (٤٥) إلى أربعة أجزاء بحيث إذا زدت (٢) على الجزء الأول ، وطرحت (٢) من الجزء الثاني ، وضـــربت (٢) في الجـــزء الثالث ، وقسمت الجزء الرابع على (٢) ، تكون النتائج متساوية ؟ فما قيمة كل جزء من الأجزاء الأربعة ؟

# The Effect of Using Instructional Games on Enhancing The Mathematical Thinking of Eighth Grade Students

**Khamis Mousa Nejem**
*Assist. Prof. of Mathematics Curricula and Teaching Methods*
*Department of Curricula and Instruction, Faculty of Educational Scineces*
*Al al-Bayt University, Al Mafrak- Jordan*

(Received 29/2/1428H; accepted for publication 15/3/1429H.)

**Abstracts.** The purpose of the study was to investigate the effect of using instructional games on enhancing the mathematical thinking of eighth grade students . To achieve this purpose a study sample of (147) male and female students was selected from the eighth grade . This sample was divided into four groups . Two groups were randomly chosen to be the experimental groups , the others were the control groups .

The instrument of the study was a mathematical thinking test which contained six major categories that covered the following characteristics of mathematical thinking : induction , deduction , mathematical proof , logical thinking (formal logic) , reasoning and rationalization and word problem solving .

Data analysis procedures using Two-Way Analysis of Variance revealed that :

- There was a significant difference between experimental and control groups means on post-test mathematical thinking in favor of the experimental groups .
- There were no significant differences between means of males and females on post-test mathematical thinking .
- There were no significant differences between means of students on post-test mathematical thinking due to interaction between teaching method and students' gender .

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤٧-٢٦١، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي

**عبدالحافظ قاسم الشايب**

*كلية العلوم التربوية*

*جامعة آل البيت، الأردن*

(قدم للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ؛ وقُبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

**ملخص البحث.** استهدفت هذه الدراسة الكشف عن دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت من خلال اختبار نموذج توكيدي ثنائي العامل يشتمل على ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تعكس أبعاد فاعلية التدريس الثلاثة (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة) كما تقيسها أداة التقييم المستخدمة في الجامعة، وعامل واحد من الدرجة الثانية يعبّر عن حضور "كاريزما" المدرّس وتقيسه فقرة واحدة أضيفت إلى أداة التقييم. وقد تم استطلاع آراء (١٢١٧) طالباً وطالبة حول (١٣) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وقد كشف التحليل عن ملاءمة النموذج للبيانات، وقد فسّر عامل حضور المدرّس "الكاريزما" (٧٤٪، ٦١٪، ٤١٪) من التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم على الترتيب. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لا تعكس فاعلية عملية التدريس الفعلية، وأن عامل حضور المدرّس "الكاريزما" يؤثر بشكل فاعل في تقديرات الطلبة.

## خلفية الدراسة وأهميتها

تأتي عملية تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مقدمة سّلم أولويات مؤسسات التعليم العالي في مختلف بلدان العالم عامة، وفي الأردن بشكل خاص في ظل التزايد المطرّد في الإقبال على التعليم العالي واهتمام القائمين عليه بسن التشريعات والقوانين التي تكفل ضبط جودته. وتسعى معظم الجامعات جاهدة إلى البحث عن أكثر الأساليب فاعلية في النهوض بالعملية التدريسية وتجويدها، الأمر الذي يترتب عليه البحث عن تعريف دقيق للتدريس الجامعي الفعّال، والتعرّف على خصائص المدرّس الجامعي الجيد على نحو دقيق.

ويرى البعض أن ما يميّز المدرّس الجيد هو قدرته

على التأثير في شخصيات طلابه وتنميتها، بينما يشير البعض الآخر إلى أن المدرّس الجيد هو المدرّس الذي ييسّر عملية التعلّم لطلابه ويؤثر في تحصيلهم أكاديمياً، فيما يذهب فريق ثالث إلى الاعتقاد بأن المدرّس الجيد هو الذي يحصل على تقديرات مرتفعة نتيجة تقييم الطلبة لفاعلية تدريسه. ولدى إمعان النظر في الآراء الثلاثة السابقة، يمكن القول أن الرأي الأول ينطوي على هدف طويل المدى يصعب قياسه في المدى المنظور. أما بالنسبة للرأي الثاني المتصل بقدرة المدرّس على التأثير في التحصيل الأكاديمي للطلبة، فمع أنه أكثر من سابقه قابلية للقياس إلا أنه ما زال موضع جدل لدى القائمين على التعليم العالي، إذ لا يكفي أن يكون تحصيل الطلبة مرتفعاً حتى يكون المدرّس جيداً، وهذا ما يتناقض مع الأهداف العليا للتربية التي تركّز على خلق المواطن الصالح من جميع النواحي العقلية والانفعالية والجسمية. وفيما يتصل بالرأي الثالث، فيتفق المشتغلون في هذا الميدان على أنه الأسلوب الأسهل قياساً والأكثر استخداماً مقارنة بالأسلوبين الآخرين (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000). لكن يبقى السؤال، هل الظاهرة التي تنطوي على متغيّرات أكثر قابلية للقياس هي التي تفسّر تلك الظاهرة؟ بمعنى أخر، ما دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي؟

تعوّل الجامعات كثيراً على مسألة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس كأحد الأساليب الأكثر شيوعاً في تقييم فاعلية التدريس الجامعي. كما أن الجامعات تعطي لتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس وزناً كبيراً، وتعتمد عليها لأغراض اتخاذ قرارات غاية في الأهمية تمس الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كالتثبيت والترقية وإنهاء الخدمة والرواتب، إلى جانب استخدامها لغايات التطوير. ولتحقيق هذه الأغراض، تقوم الجامعات عادةً بتطوير أدوات تقييم، في مجملها استبيانات، تستهدف قياس فاعلية تدريس مدرسيها. وتشتمل هذه الأدوات على مجموعة من العبارات التي يُعتقد أنها تعكس أبعاد مفهوم فاعلية التدريس الجامعي، مع أن الأدب التربوي يشير إلى عدم وجود اتفاق حول طبيعة مفهوم فاعلية التدريس أو عدد الأبعاد التي ينطوي عليها (Patrick & Smart, 1998). فعلى سبيل المثال لا الحصر، بينما يشير سوارتز ووايت وستك (Swartz, White, & Stuck, 1990) إلى أن مفهوم فاعلية التدريس ينطوي على عاملين اثنين هما وضوح عرض المادة وأسلوب التعامل مع الطلبة، يذهب لومان وماثي (Lowman & Mathie, 1993) إلى القول بأن هذا المفهوم ينطوي على عاملي استثارة التفكير والعلاقات الشخصية. كما يرى براون واتكنز (Brown & Atkins, 1993) أن مفهوم فاعلية التدريس ينطوي على ثلاثة عوامل هي العناية والتنظيم وتحفيز الطلبة، في حين يرى باتريك وسمارت (Patrick & Smart, 1998) أن مفهوم فاعلية التدريس يتضمن ثلاثة أبعاد أخرى هي احترام المدرّس للطلبة ومهارة المدرّس في

عرض وتنظيم المادة وقدرة المدرّس على استثارة التفكير الذاتي عند الطلبة. في المقابل، يشير بعض الباحثين إلى أن عدد العوامل التي ينطوي عليها مفهوم فاعلية التدريس لا يتوقف عند حدود عاملين اثنين أو ثلاثة عوامل فقط، بل يتعدى ذلك بكثير، إذ يصل العدد إلى تسعة عوامل في بعض الأحيان (Ramdsen, 1991; Marsh & Dunkin, 1992).

وبالإضافة إلى عدم وضوح مفهوم فاعلية التدريس، وعدم الاتفاق حول عدد العوامل التي يمكن أن تعبّر عنه، هناك عدد لا بأس به من العوامل الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في قياس مفهوم فاعلية التدريس كالعوامل المتصلة بخصائص الطالب، أو تلك المتعلقة بخصائص المدرّس، أو العوامل المتّصلة بخصائص المادة التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه (d' Apollonia & Abrami, 1997; Schienker & Mckinnon, 1994). ففيما يتصل بخصائص الطالب مثلاً: تبيّن وجود علاقة ارتباطية طردية بين العلامة التي يتوقعها الطالب في المادة وتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس (Marsh, 1987; Feldman, 1976). إضافة لذلك، فقد تبيّن وجود علاقة طردية بين اهتمام الطالب الذاتي بالمادة ورغبته في تسجيلها من ناحية وتقديره لفاعلية التدريس من ناحية ثانية (Marsh & Roche, 1997). وفيما يتعلق بخصائص المدرّس، تبيّن أن تساهل المدرّس في منح العلامات يرتبط طردياً بتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، إذ كلما مال المدرّس إلى التساهل تميل التقديرات إلى الارتفاع والعكس أيضاً صحيح (Greenwald & Gillmore, 1997). أما فيما يتصل بخصائص المادة نفسها، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين حجم الصف وتقديرات الطلبة (Fernandez, Mateo & Muiz, 1998). كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس بالمستوى الدراسي للمادة (Cohen, 1981; Sixbury & Cashin, 1995; Clayson & Haly, 1990; Anderson & Siegfied, 1998). كما تبيّن أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس تتأثر بالمجال الأكاديمي للمادة، حيث تميل التقديرات إلى الارتفاع في المواد الإنسانية أو الاجتماعية وإلى الانخفاض في المواد العلمية (Feldman, 1983; Marsh & Dunkin, 1992; Basow, 1995; Sherman & Blackburn, 1975).

في ضوء ما سبق يتبيّن أنه لا يوجد اتفاق حول مفهوم فاعلية التدريس وعدد مكوناته التي تزعم أدوات التقييم المستخدمة أنها تقيسها؛ بمعنى أن هناك شك في صدق قياس هذه الأدوات للمفهوم الذي تزعم أنها تقيسه. وهذا يعني أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي قد تتأثر بعوامل خارجة عن عملية التدريس الفعلي الأمر الذي يُفقد عملية التقييم صدقها ويفرغها من محتواها. ويُعتقد أن مدركات الطلبة أو أحكامهم المسبقة عن المدرّس أو ما يُسمى بأثر الهالة Halo Effect هو واحد من أهم العوامل التي تؤثر في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. ويتصل عامل أثر الهالة بخاصيّة حضور المدرّس أو

شخصية المدرّس القيادية أو ما يُسمى بـ "الكاريزما"، إذ بالقدر الذي يتمتع به المدرّس بحضور مميّز ويمتلك خصائص القائد الناجح، بالقدر الذي تتحسن مدركات الطلبة عنه، مما يترتب عليه ارتفاع تقديرات الطلبة له بصرف النظر عن سلوكه التدريسي الفعلي (Brayman, 1992). وقد تبيّن أن عامل "الكاريزما" يفسّر ما مقداره (69%) من التباين في تقديرات الطلبة لقدرة المدرّس على إيصال المعلومات؛ ويفسّر ما مقداره (37%) من التباين في تقديرات الطلبة لعامل خصائص المادة نفسها (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000). ويستند الباحثون في هذه الرؤية إلى نظريات القيادة والعلاقة بين الرئيس والمرؤوس، حيث تؤكد نظرية هاوس (House, 1976) حول القيادة الآسرة Charismatic Leadership على وجود علاقة طردية بين شخصية القائد ومدى إعجاب المرؤوسين به؛ فكلما تمكّن القائد من تكوين انطباع إيجابي عن نفسه لدى المرؤوسين، يزداد إعجابهم وتقديرهم له. ويشير الباحثون في ميادين علم الاجتماع والعلوم السياسية والإدارة إلى أن شخصية القائد هي العامل الرئيس المسؤول عن رضا المرؤوسين أو العاملين (Pillai, Stites Deo, Grewal & Meindel, 1997; Fuller, Patterson, Hester & Stringer, 1996; Kudisch, Poteet, Dobbins & Rush, 1995).

أما في سياق علم النفس، فقد أكد العلماء منذ زمن بعيد على أثر الهالة في إصدار الأحكام والتعميم من موقف لآخر. ويشير عودة (٢٠٠٤) إلى أن أثر الهالة يُعد مصدراً من مصادر أخطاء التقييم، حيث تتأثر نتيجة التقييم بالصورة الذهنية المسبقة التي يشكّلها المقيّم عن الفرد الذي يخضع لعملية التقييم دون أي اعتبار لعنصر الموضوعية. ففي دراسة للكشف عن أثر الهالة وتعميم المشاعر العامة حول موضوع فاعلية التدريس على بعض المواقف التي لا ترتبط بعملية التدريس الفعلية كالعنصرية والتحيّز للجنس، تبيّن وجود علاقة طردية بين تقديرات الطلبة على الفقرات التي تقيس فاعلية التدريس وتقديراتهم على ثلاث فقرات أخرى تم إضافتها لأداة التقييم وتناولت جوانب ليست ذات صلة بموضوع التدريس مما يفسّر تأثر التقديرات بأثر الهالة (Coren & Stanly, 1998). وفي محاولة لتطوير أداة لتقييم فاعلية التدريس في إحدى الجامعات في ولاية فلوريدا الأمريكية، استناداً إلى نموذج كاشن Cashin للتدريس الجامعي الذي يتضمن سبعة أبعاد، فقد أسفر التحليل العاملي لفقرات الأداة التي اشتملت على (22) فقرة عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين جميع العوامل التي تقيسها الأداة، الأمر الذي يفسّر وجود عامل آخر فاعل يرتبط بهذه الأبعاد ويحول دون استقلاليتها عن بعضها بعضاً (Hale, Herreld & Waugh, 1996). وفي السياق ذاته، يؤكد رويالتي (Royalty, 1997) على أن مؤشرات الاتساق الداخلي لأدوات التقييم المستخدمة لا تعكس ثبات هذه الأدوات فقط، وإنما تعكس أيضاً تأثر التقديرات بعامل الهالة. ويرى جوريرو (Guerrero, 1994) أن أثر الهالة

هو العامل المسؤول عن تضخيم مؤشرات الاتساق الداخلي في المواقف التي تتدخل فيها الذاتية في إصدار الأحكام.

يتّضح مما سبق أن الحاجة ملحّة للبحث في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، والكشف عن مدى تلوّن هذه التقديرات بعوامل خارجة عن عملية التدريس الفعلية وبخاصة عامل أثر الهالة. وتبرز أهمية الدراسة الحالية من كونها الدراسة الأولى في الأردن وربما في الوطن العربي، في حدود علم الباحث، التي تسلط الضوء على مدى صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي من خلال اختبار نموذج سببي يقوم على افتراض تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بعامل الحضور أو "الكاريزما" لدى المدرّس لا بتدريسه الفعلي كما يُعتقد. إضافة إلى ذلك، تأتي هذه الدراسة كمحاولة للإجابة عن بعض التساؤلات التي تدور في أذهان بعض المدرّسين والمتعلقة بمدى صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. ومن ناحية أخرى، فقد توفّر نتائج الدراسة الحالية لمتخذي القرار مؤشرات إمبريقية حول مدى صدق وقائع تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعات الأردنية، الأمر الذي يمكّنهم من تقييم جدوى عملية التقييم باستخدام هذا الأسلوب، وربما البحث عن آلية أخرى لتفسير النتائج المترتبة على هذا الأسلوب.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أهمية عملية تقييم الطلبة لفاعلية التدريس، إلا أن هناك تساؤلات كثيرة تدور حول هذه العملية، لعل من أهمها ما يتّصل بصدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بسبب عدم الاتفاق حول مفهوم التدريس الفعّال، وحول عدد العوامل التي تندرج تحت هذا المفهوم، بالإضافة إلى العوامل الخارجة عن سياق التدريس الفعلي والتي تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. وتسعى الدراسة الحالية إلى اختبار نموذج سببي مقترح يفترض أن تقديرات الطلبة التي تعبّر عن فاعلية التدريس من خلال ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تتأثر بعامل آخر من الدرجة الثانية يتصل بتصوراتهم المسبقة عن شخصية المدرس فيما يُسمى بعامل الحضور أو "الكاريزما". وبالتحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى مطابقة النموذج المقترح الذي يفترض أن فاعلية التدريس التي تعبّر عنها أبعاد أداة التقييم تتأثر بعامل الحضور أو "الكاريزما" للبيانات؟ ($\alpha = 0.05$)

٢- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد تنظيم التدريس وأساليبه التي تُعزى لعامل الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

٣- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد التواصل مع الطلبة التي تُعزى لعامل

الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

٤- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد تقويم تحصيل الطلبة التي تُعزى لعامل الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

**مصطلحات الدراسة**

يُقصد بمصطلح عامل الحضور "الكاريزما" في سياق هذه الدراسة: متوسط استجابات الطلبة للفقرة المضافة للأداة (الفقرة ١٨) والتي تنص على أن المدرّس "يتمتع بحضور آسر".

**محدّدات الدراسة**

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة لأغراض جمع البيانات عن متغيّرات الدراسة، وهي الأداة المستخدمة لتقييم فاعلية التدريس في جامعة آل البيت. كما يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بمجتمع الدراسة والعيّنة التي اقتصرت على البيانات التي تم جمعها من الطلبة المسجلين في مجموعة من مواد كلية العلوم التربوية المطروحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2006/2005، والتي يدرّسها عيّنة من المدرّسين في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

**أفراد الدراسة**

تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢١٧) طالباً وطالبة (٤٧٩ طالب، ٧٣٨ طالبة) من طلبة المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) المسجلين في إحدى المواد التي تقدّمها كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وقد تم استطلاع آراء أفراد الدراسة في (١٠) مدرّسين و(٣) مدرّسات من المتطوعين في كلية العلوم التربوية باستخدام أداة التقييم المستخدمة لقياس فاعلية التدريس الجامعي في الجامعة. ولم تستبعد استجابة أي فرد من أفراد الدراسة حيث تم اللجوء إلى أسلوب الحذف الزوجي (Pair-wise Deletion)؛ أي استبعاد استجابة الفرد المفقودة على فقرة معيّنة بالنسبة للفقرة المعنية فقط.

**أداة الدراسة**

تم استخدام أداة التقييم المستخدمة لقياس فاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت، والتي تشتمل على (١٧) فقرة تقيس فاعلية التدريس من خلال ثلاثة أبعاد هي تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة. وقد توزعت الفقرات على الأبعاد الثلاثة بواقع (٩) فقرات لبعد تنظيم التدريس وأساليبه، (٤) فقرات لبعد التواصل مع الطلبة، (٤) فقرات لبعد تقويم تحصيل الطلبة. ويشير الشايب (٢٠٠٧) إلى أنه توفّر للأداة دلالات صدق وثبات مقبولة تبرّر استخدامها لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث توفّر للأداة دلالة صدق البناء بالإضافة إلى ارتفاع مؤشرات الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة الثلاثة. وبالإضافة لما سبق، فقد أضيفت فقرة واحدة

تتضمن السؤال عن شخصية المدرّس وهي: "يتمتع بحضور آسر" لقياس متغيّر الحضور "الكاريزما". وقد طُلب من أفراد الدراسة قراءة كل فقرة من فقرات الأداة والتعبير عن آرائهم في مدى انطباقها على مدرّس المادة باستخدام سلّم تدريج رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) يتم ترجمتها كمياً إلى (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

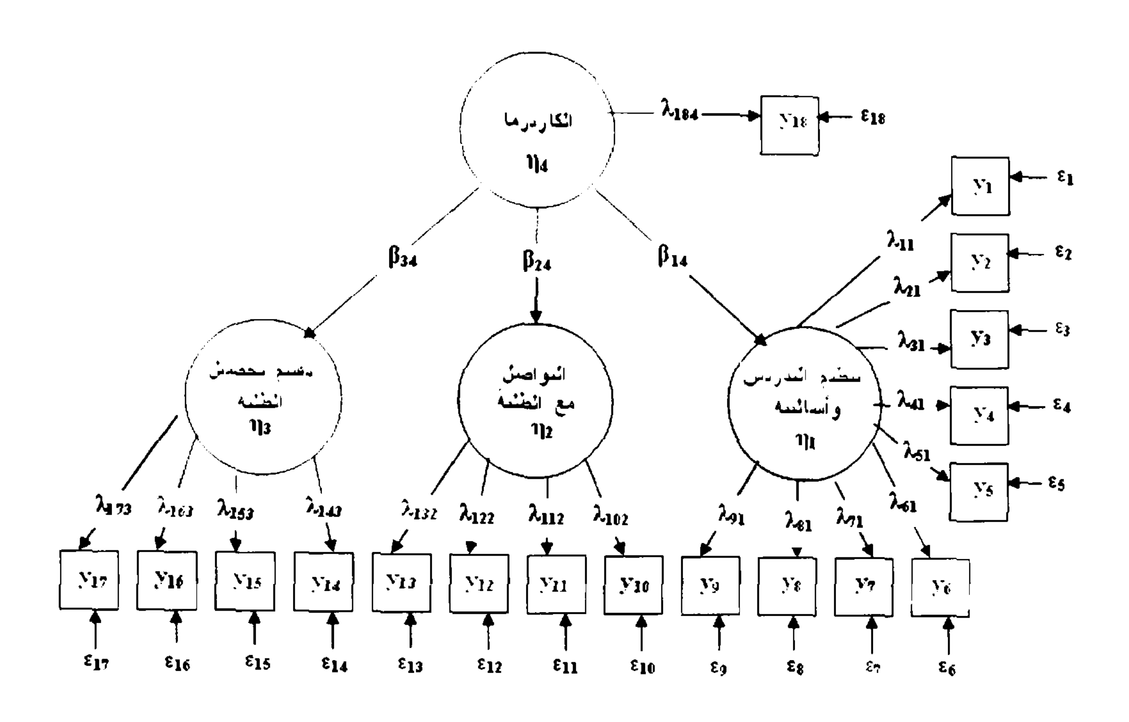
## جمع البيانات

تم التنسيق مع مدرسي المواد الذين سمحوا بجمع البيانات من طلبتهم حيث تم اختيار شعبة واحدة بشكل عشوائي من بين الشعب التي يدرسونها في مستوى المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) وذلك في الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ الذي يمتد ستة عشر أسبوعاً حسب التقويم الجامعي. وقد قام الباحث بنفسه بزيارة الشعب التي تم اختيارها في آخر (١٠) دقائق من المحاضرة بعد الاستئذان من مدرّس/ مدرّسة المادة ودون علمه أو علمها مسبقاً بموعد الزيارة. وقد روعي عدم وجود المدرّس أو المدرّسة في القاعة أثناء التطبيق حرصاً على عدم تأثر استجابات الطلبة بوجود مدرّس المادة. وقد استغرقت عملية جمع البيانات أسبوعاً واحداً. وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم تفريغها في ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات اللازمة.

## النتائج

تم استخدام البرمجية الإحصائية (EQS/Windows) (Bentler & Wu, 1993) لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وهي إحدى البرمجيات التي تعالج موضوع نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM). وتقوم هذه البرمجية على توظيف أسلوب تحليل الانحدار لاختبار الفرضية حول البناء النظري للمفهوم الذي تنطوي علية الظاهرة من خلال تقدير معالم سلسلة من معادلات الانحدار للنموذج المقترح، واختبار مدى إمكانية نمذجتها صورياً بحيث تفسّر البناء النظري لهذا المفهوم (Byrne, 1994).

ويوضّح الشكل (١) النموذج المقترح في هذه الدراسة والذي يشتمل على أربعة عوامل: عامل واحد من الدرجة الثانية وهو عامل الحضور "الكاريزما" ($\eta_4$)، وثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تعبّر عن فاعلية التدريس كما تقيسها أداة التقييم: تنظيم التدريس وأساليبه ($\eta_1$)، التواصل مع الطلبة ($\eta_2$)، تقييم تحصيل الطلبة ($\eta_3$).




**الشكل (١). نموذج فاعلية التدريس وعامل الحضور أو القيادة "الكاريزما".**

ولدى إخضاع النموذج المقترح لاختبار مدى ملاءمته للبيانات، فقد تم التحقق من مدى تحديد النموذج (Model Identification) من خلال مقارنة عدد المعالم المجهولة بعدد عناصر البيانات (التباينات والتباينات المشتركة للمتغيرات المقاسة) في النموذج المقترح. وقد بلغ عدد المعالم المجهولة في النموذج المقترح (٣٩) معلمة؛ منها (١٨) معامل انحدار أو تشبعات العوامل والمشار لها بالرموز ($\lambda_{11}$, ..., $\lambda_{183}$) والتي تمثّلها الأسهم الخارجة من العوامل أو المتغيّرات الكامنة($\eta_1$, $\eta_2$, $\eta_3$, $\eta_4$) إلى المتغيّرات المقاسة أو فقرات الأداة ($y_1$, ..., $y_{18}$)، وثلاثة معالم أو مسارات انحدار والمشار لها بالرموز ($\beta_{34}$, $\beta_{24}$, $\beta_{14}$) والتي تمثّلها الأسهم الخارجة من عامل "الكاريزما" إلى عوامل فاعلية التدريس الثلاثة؛ تنظيم التدريس وأساليبه $\eta_1$، التواصل مع الطلبة $\eta_2$، تقويم التحصيل $\eta_3$ على الترتيب، و(١٨) معلم تمثّل تباينات الخطأ التي تدّل عليها الأسهم الخارجة من أخطاء القياس ($\varepsilon_1$, ..., $\varepsilon_{18}$) إلى المتغيّرات المقاسة أو فقرات الأداة ($y_1$, ..., $y_{18}$). أما بالنسبة لعدد عناصر البيانات (التباينات والتباينات المشتركة للمتغيّرات المقاسة) في النموذج المقترح فقد بلغ (١٧١) عنصراً وهي عبارة عن نصف حاصل ضرب عدد المتغيرات المقاسة في عدد المتغيرات المقاسة زائداً

واحد (Byrne, 1994). ولدى مقارنة عدد المعالم المجهولة بعدد عناصر البيانات في النموذج المقترح، فقد تبيّن أن النموذج المقترح محدّد بشكل جيد بدرجات حرية مقدارها (١٣٢) وهي مقدار زيادة عدد عناصر البيانات عن عدد المعالم المجهولة في النموذج المقترح، مما يعني إمكانية اختبار النموذج ورفض الفرضية الصفرية والتوصل إلى حل محدّد لتقدير المعالم.

ولمّا كان التحقق من مدى تحديد النموذج شرطاً أساسياً يسبق عملية إخضاع النموذج للاختبار وتقدير معالمه المجهولة، إلا أنه ليس شرطاً كافياً للتغلّب على مشكلة التحديد (Byrne, 1994). وللتوصل إلى نموذج محدّد بشكل أكثر دقة، فقد جرت العادة فرض بعض القيود على بعض معالم النموذج كأن نقيّد معاملات المسار الممثّلة لأخطاء القياس التي تمثّلها الأسهم الخارجة من ($\varepsilon_1, \ldots, \varepsilon_{18}$) إلى المتغيّرات المقاسة ($y_1, \ldots, y_{18}$) ونسمح لتباينات الخطأ بالتغيّر، أو العكس من خلال تثبيت تباينات أخطاء القياس عند قيمة معيّنة وتقدير معاملات المسار الممثلة لأخطاء القياس (Byrne, 1994). وفي هذه الدراسة، تم تثبيت تباينات أخطاء القياس عند (١,٠).

ولدى إخضاع النموذج المقترح للاختبار، فقد كشف التحليل عن ملاءمة النموذج للبيانات ($\chi^2_{132}$ = 594, $p < 0.01$). كما بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index CFI) (٠,٩٣٧) وهي أكبر من الحد الأدنى المقبول لهذا المؤشر وهي (٠.٩٠) الأمر الذي يعزّز الاعتقاد بمطابقة النموذج المقترح للبيانات.

بالإضافة لهذا، فقد بلغ عدد المحاولات التي احتاجها التحليل لتقدير المعالم خمس محاولات فقط، ومالت قيم المعالم بعد المحاولة الثانية إلى الاستقرار. وهذا مؤشر آخر على ملاءمة البيانات للنموذج، إذ كلما قلّ عدد محاولات البرمجية في التوصل إلى تقديرات للمعالم المجهولة في النموذج المقترح، وقلّ عدد المحاولات التي تستقر فيها قيم هذه المعالم، دلّ ذلك على حسن مطابقة البيانات للنموذج.

أما فيما يتعلق بتقدير معالم النموذج، فيشير الجدول (١) إلى ارتفاع قيم معاملات الانحدار المعيارية ($\beta$) لدى انحدار العوامل الثلاثة المتّصلة بفاعلية التدريس على متغيّر الحضور "الكاريزما" حيث بلغ معامل الانحدار لعامل تنظيم التدريس وأساليبه (٠.٨٦)، ولعامل التواصل مع الطلبة (٠.٧٨)، ولعامل تقويم التحصيل (٠.٦٤). وهذا يعني أن عامل الحضور "الكاريزما" يفسّر حوالي (٧٤٪) من التباين بالنسبة لعامل تنظيم التدريس وأساليبه، و (٦١٪) من التباين بالنسبة لعامل التواصل مع الطلبة، و(٤١٪) من التباين بالنسبة لعامل تقويم التحصيل. كما أسفر التحليل عن تشبع العوامل الثلاثة التي تشتمل عليها الأداة (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم التحصيل) تشبعاً إيجابياً ومرتفعاً وذو دلالة إحصائية ($p < 0.05$) بالفقرات التي تقيس كل عامل من العوامل الثلاثة، مما يشير إلى أن الفقرات الخاصة بكل عامل تعبّر تعبيراً صادقاً عن ذلك العامل.

**الجدول (١). معاملات الانحدار المعيارية (β) لمعالم نموذج فاعلية التدريس المقترح.**

| المعلم | معامل الانحدار ($\beta$) |
|---|---|
| $\beta_{14}$ | ٠.٨٦* |
| $\beta_{24}$ | ٠.٧٨* |
| $\beta_{34}$ | ٠.٦٤* |
| $\lambda_{11}$ | ٠.٥٣* |
| $\lambda_{21}$ | ٠.٦٤* |
| $\lambda_{31}$ | ٠.٨٠* |
| $\lambda_{41}$ | ٠.٧٩* |
| $\lambda_{51}$ | ٠.٦٦* |
| $\lambda_{61}$ | ٠.٨٥* |
| $\lambda_{71}$ | ٠.٧٨* |
| $\lambda_{81}$ | ٠.٦٧* |
| $\lambda_{91}$ | ٠.٧٧* |
| $\lambda_{102}$ | ٠.٥٩* |
| $\lambda_{112}$ | ٠.٦٤* |
| $\lambda_{122}$ | ٠.٨١* |
| $\lambda_{132}$ | ٠.٨٤* |
| $\lambda_{143}$ | ٠.٦٢* |
| $\lambda_{153}$ | ٠.٥٤* |
| $\lambda_{163}$ | ٠.٧٣* |
| $\lambda_{173}$ | ٠.٨٠* |

* $p <$ ٠.٠٥

## مناقشة النتائج

لقد سعت الدراسة إلى الكشف عن دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت من خلال اختبار نموذج سببي يقوم على افتراض أن هذه التقديرات تتأثر بشكل مباشر بأحكام مسبقة عن شخصية المدرّس فيما يُسمى بعامل الحضور أو "الكاريزما". وبالتحديد، فقد حاولت الدراسة الكشف عما إذا كان عامل أثر الهالة يتدخل في أحكام الطلبة لدى تقييمهم لفاعلية التدريس الجامعي من جهة، وتقدير حجم هذا الأثر إن وجد من جهة ثانية.

وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر فاعل لعامل الهالة لدى تقدير الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، والذي انعكس بوضوح من خلال العلاقة بين عامل "الكاريزما" في النموذج والعوامل الثلاثة التي تقيسها أداة التقييم (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقييم التحصيل)، إذ تبيّن أن عامل الحضور أو "الكاريزما" مسؤول عن (٧٤٪، ٦١٪، ٤١٪) من التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على أبعادها الثلاثة السابقة على الترتيب. وهذا يعني أن نسبة مرتفعة من التباين في التقديرات تعكس آراء شخصية للطلبة عن مدرسيهم، ولا تمت لفاعلية التدريس بصلة وإنما تعود لحضور المدرّس، مما يبرّر الشك في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، ويثير عدداً من التساؤلات حول جدوى عملية التقييم هذه. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع

النتائج التي توصل لها كل من بريمان (Brayman, 1992) وشيفلن ورفاقه (Shevlin et al., 2000) وكورين وستانلي (Coren & Stanley, 1998) الذين بيّنت نتائج دراساتهم وجود أثر لعامل حضور المدرّس "الكاريزما" في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. من ناحية أخرى تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهب إليه باتريك وسمارت (Patrick, & Smart, 1998) حين أشارا إلى التباين في نتائج الدراسات التي تصدت لمفهوم فاعلية التدريس وعدد أبعاده مثل النتائج التي توصل لها كل من سوارتز ورفاقه (Swartz et al., 1990) ولومان وماثي (Lowman & Mathie, 1993) وبراون وأتكنس (Brown & Atkins, 1993) ورامسدن (Ramdsen, 1991) ومارش وروشي (Marsh & Roche, 1997). وهذا يشير بوضوح إلى أن مفهوم فاعلية التدريس ما زال غامضاً غير محدّد الأبعاد.

وتثير نتائج هذه الدراسة عدداً من التساؤلات لعل من أهمها تلك المتّصلة بتفسير القائمين على إدارات الجامعات لنتائج تقييم الطلبة لفاعلية أعضاء هيئة التدريس فيها، وتوظيفها لغايات الترقية والتثبيت والراتب. من ناحية أخرى، فإن النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة تثير تساؤلات تدور حول البحث عن آليات يمكن من خلالها الحدّ من أثر المتغيّرات الدخيلة التي يمكن أن تلوّن أحكام الطلبة لدى تقييمهم لفاعلية التدريس الجامعي.

ومع أن هذه الدراسة اقتصرت على الكشف عن تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بعامل الحضور "الكاريزما" للمدرّس في جامعة واحدة وفي إطار نموذج تقييم معيّن. إلا أنه يمكن القول بأن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة قد تنطبق على جامعات أخرى وأدوات أخرى تدور في فلك العوامل الثلاثة التي اشتملت عليها أداة الدراسة الحالية.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات حول عامل حضور المدرّس "الكاريزما" من خلال إجراء تعديلات على النموذج المستخدم في هذه الدراسة تستند إلى أساس نظري كأن تكون العوامل الثلاثة التي تقيسها أداة التقييم مثلاً هي العوامل المستقلة أو المؤثرة وعامل الحضور "الكاريزما" هو المتغيّر التابع؛ أي بمعنى أن يكون اتجاه الأثر من العوامل التي تعبّر عن فاعلية التدريس إلى عامل الحضور أو "الكاريزما". ويفترض هذا النموذج أن حضور أو "كاريزما" المدرّس يعتمد على قدرته على تنظيم المادة وأساليب تدريسه، وقدرته على التواصل مع طلبته، وأسلوب تقويمه لتحصيلهم. وهذا يعني أنه كلما تمكّن المدرّس من المادة ونظّمها وعرضها بشكل جيد، وتمكّن من التواصل مع طلبته بشكل فاعل، واستخدم أساليب تقويم فاعلة وشفافة وعادلة، كلما انعكس ذلك ايجابياً على آراء طلبته في حضوره. من ناحية أخرى، يمكن أيضاً اختبار نموذج تبادلي يقوم على افتراض وجود علاقة تبادلية (منعكسة) بين العوامل التي تعبّر عن فاعلية التدريس وعامل الحضور "الكاريزما".

## المراجـــــع

### أولاً: المراجع العربية

**الشايب، عبدالحافظ**. "تفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، م ١، ع ٣، (٢٠٠٧ م)، ٣٣- ٤٠.

**عودة، أحمد**. القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، إربد، الأردن، ٢٠٠٤ م.

### ثانياً: المراجع الأجنبية

**Anderson, K. H., and Siegfried, J. J.** "Gender differences in rating the teaching ofeconomics." *Eastern Economics Journal*, 15, (1997), 134-146.

**Basow, S. A**. "Student evaluation of college professor: when gender matters." *Journal of Educational Psychology*, 87(4), (1995), 656-665.

**Bentler, P. M., and Wu, E. J. C**. EQS/Windows User's Guide: Version 4. Los Angeles:BMDP Statistical Software, 1993.

**Brown, G., and Atkins, M**. *Effective Teaching in Higher Education*. London,Routledge, 1993.

**Bryman, A**. *Charisma and Leadership in Organizations*, London, Sage Publications,Inc., 1992.

**Byrne, B. M**. *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*, California, Sage Publications, Inc., 1994.

**Clayson, D. E., and Haley, D. A**. "Student evaluations in marketing: What is actually being measured?" *Journal of Marketing Education*, 12, (1990), 9-17.

**Cohen, P. A**. "Student ratings of instruction and student achievement, a meta analysis of multi-section validity students." *Review of Educational Research*, 51, (1981), 281-309.

**Coren, A., and Stanley, D**. "Student evaluation of an instructor's racism and sexism: truth or expedience?" *Ethics & Bahavior*, 8(3), (1998), 201-213.

**d'Apollonia, S., and Abrami, P. C**. "Navigating student ratings of instruction." *American Psychologist*, 52(11), (1997), 1198-1208.

**Feldman, K. A**. "Grade and college students' evaluation of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 18(1), (1976), 3-124.

**Feldman, K**. A. "Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students." *Research in Higher Education*, 18(1), (1983), 3-124.

**Fernandez, J., Mateo, M. A., and Muiz, J**. "Is there a relationship between class size and student ratings of teaching quality?" *Educational and Psychological Measurement*, 58(4), (1998), 596-604.

**Fuller, J. B., Patterson, C. E. P.,** Hester, K., and Stringer, D. Y. "A quantitative review of research on charismatic leadership." *Psychological Report*, 78(1), (1996), 271-287.

**Greenwald, A. G., and Gillmore, G. M**. *"Grading leniency is a removable contaminant of student ratings." American Psychologist*, 52(11), (1997), 1209-1217.

**Guerrero, M. D**. *"A critical analysis of the validity of the four skills exam."* (ERIC Document Reproduction Service No. ED413733), 1994.

**Hale, C. D., Herelled, C., and Waugh, G**. "Assessing teaching effectiveness in a liberal Arts college: the student perspective." *Paper presented at AIR annual forum*, May 5-8, 1996.

**House, R. J**. A theory of charismatic leadership, in: Hunt, J. G., and Larson, L. L. (Eds.). *Leadership the cutting edge*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, (1977), 189-207.

**Sherman, B. R., and Blackburn, R. T.** "Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty." *Journal of Educational Psychology*, 67, (1975),124-131.

**Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., and Griffiths, M.** "The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures? "*Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (4), (2000), 398-405.

**Sixbury, G. R., and Cashin, W. E.** "*Idea Technical Report No. 9: Description of the_IDEA Diagnostic Form.*" Publication of the Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Counting Education, Kansas State University, 1995.

**Swartz, C. W., White, K. P., and Stuck, G. B.** "The factorial structure of the North Carolina Teacher Performance Appraisal Instrument." *Educational and Psychological Measurement*, 50(1), (1990), 175-185.

**Kudisch, J. D., Poteet, M. L., Dobbins, G. H.,** and Rush, M. C. "Expert power, referent power, and charisma toward the resolution of a theoretical debate." *Journal of Business and Psychology*, 10(2), (1995), 177-195.

**Lowman, J., and Mathie, V. A.** "What should graduate teaching assistant know about teaching? "*Teaching of Psychology*, 20(2), (1993), 84-88.

**Marsh, H. W.** "Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research." *International Journal of Educational Research*, 11(3), (1987), 253-388.

**Marsh, H. W., and Dunkin, M.** "Students' evaluation of university teaching: a multi - dimensional perspective", in: Smart, J. C. (Ed.). *Higher_Education: handbook on theory and research*. New York, Agathon Press, Vol. 8, 1992. 143-234.

**Marsh H. W., and Roche, L. A.** "Making students' evaluation of teaching effectiveness ffective." *American Psychologist*, 52(11), (1997), 1187-1197.

**Patrick, J., and Smart, R. M.** "An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. "*Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), (1998), 165-178.

**Pillai, R., Stites Deo, S., Grewal, D., and Meindel, J. R.** "Winning charisma and losing the presidential election." *Journal of Applied Social Psychology*, 27(19), (1997),1716-1726.

**Ramdsen, P.** "A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. "*Studies in Higher Education*, 16(2), (1991),129-150.

**Royalty, J.** "The halo effect and student evaluations of instructors." *Perceptual and Motor Skills*, 84(1), (1997), 345-347.

**Schienker, D, E., and Mckinnon, N. C.** "Assessing Faculty performance using the student evaluation of instruction." *(ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 667)*, (1994).

## الملحق (١). أداة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس

| م | الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يعرض المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح ومترابط ومنظّم | | | | |
| ٢ | يستغل وقت المحاضرة بشكل جيد ومثمر | | | | |
| ٣ | هناك توافق بين خطة المادة وما تم تدريسه فعلاً | | | | |
| ٤ | يلتزم بمواعيد محاضراته وأوقاتها | | | | |
| ٥ | يتيح فرصاً لتلقي النصح والمشورة منه خارج أوقات المحاضرة | | | | |
| ٦ | يشجع الطلبة على إبداء وجهات نظرهم | | | | |
| ٧ | يحترم الطلبة ضمن المعايير التعليمية وآداب المهنة | | | | |
| ٨ | يستخدم أساليب تدريسية تستثير حب الاستطلاع أو التفكير المستقل | | | | |
| ٩ | يثري المادة بالأمثلة التوضيحية أو التطبيقية | | | | |
| ١٠ | يُنوع في طرائق التدريس بما يلائم موضوع المادة وحاجات الطلبة | | | | |
| ١١ | يستخدم تعابير واضحة ومفهومة | | | | |
| ١٢ | محتوى الامتحانات متوافق مع ما تم تناوله وشرحه أثناء المحاضرات ولما هو موجود في قراءات المادة | | | | |
| ١٣ | يناقش مع الطلبة الاجابات النموذجية للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات | | | | |
| ١٤ | يُنوع من أساليب تقييم الطالب | | | | |
| ١٥ | يتوخى العدالة في تقييمه للطلبة | | | | |
| ١٦ | يوصل الطلبة المفاهيم الأساسية للمادة | | | | |
| ١٧ | يُكسب الطلبة السلوكيات لممارسة دورهم مستقبلاً | | | | |
| ١٨* | يتمتع بحضور آسر | | | | |

* الفقرة المضافة إلى الأداة لأغراض الدراسة

# The Validity of Students' Ratings of College Teaching Effectiveness

**Abdelhafez Q. Al-Shayeb**
*Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 15/3/1429H.)

**Abstract**. The study aimed at determining the validity of students' ratings of college teaching effectiveness in Al al-Bayt university in Jordan through specifying and estimating the parameters of a two-factor confirmatory factor model which includes three first-order factors reflect the teaching effectiveness components (i.e., instruction organization and teaching techniques, communication with students, and evaluation of students) as measured by the teaching effectiveness instrument being used in the university, and one second-order factor (i.e., lecturer's charisma)as measured by one item added to the instrument. Data for this study were collected from (1217) male and female undergraduate college students as they evaluated teaching effectiveness of (13) instructors in the second semester of 2005/2006 academic year. The results revealed an acceptable model fit to the data. However, the charisma factor explained 74%, 61%, and 41% of the variation in the three aforementioned components of teaching effectiveness instrument respectively. The findings suggest that students' ratings of teaching effectiveness do not reflect actual teaching effectiveness. It is argued that a central factor "charisma" exists and influences the students' ratings.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٦٣-٣٢٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# أحكام صغائر الذنوب

**عبدالله بن محمد بن عبدالعزيز السند**
*أستاذ مشارك، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية أصول الدين*
*جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ٢٨/ ١١/ ١٤٢٨هـ؛ وقُبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

**ملخص البحث.** الحمد لله وحده، وصلى الله وسلم على من لا نبي بعده، وبعد: فإن هذه الدراسة أبانت عن أحد موضوعات الأسماء والأحكام، وهو ما يتعلق بصغائر الذنوب وأحكامها، من خلال أربعة فصول، تخللتها سبعة مباحث، في الفصل الأول منها تبيان للمذاهب في انقسام الذنوب. وأن قول الصحابة والسلف الصالح وجماهير المسلمين هو أن الذنوب تنقسم إلى صغائر وكبائر، والرد على من أنكر وجود الصغائر، وعرض الأدلة ومناقشة المخالفين، وبيان حقيقة الخلاف في المسألة، وفي الفصل الثاني عرض للأقوال في ضابط الصغيرة، وأن التحقيق أنها ما دون الحدين في الدنيا والآخرة، ثم شرح حال مرتكب الصغيرة اسما وحكما، وأن اسم الإيمان باق له، وإن قدم على ربه سالما من غير الصغائر، فهو من طبقة المقربين السابقين، وفي الفصل الثالث تتبع لبعض الأسباب التي تنقلب بها الصغيرة إلى كبيرة، والتحذير من خطر محقرات الذنوب، وأما الفصل الرابع، وهو الأخير ففيه بسط القول على المكفرات التي جعلها الله تعالى سببا لزوال عقوبة الصغائر، وما يتصل بذلك من شروط ومناقشات، ثم الخاتمة التي تضمنت أهم ما انتهت إليه الدراسة، وبالله تعالى التوفيق.

## المقدمة

الحمد لله وحده، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن اتبع هداه، وبعد:

فإن مسائل الأسماء والأحكام من مسائل الاعتقاد التي تدور مباحثها على الكلام على أسماء الدين، مثل مسلم، ومؤمن، وفاسق، وكافر، وفي

أحكام هؤلاء في الدنيا والآخرة[1]، وهي مسائل جليلة القدر لاقت بحمد الله عناية العلماء والباحثين، ولكن الملاحظ أن هذه العناية قد غلب عليها التركيز على دراسة ما يتعلق بكبائر الذنوب وحكم مرتكبها، ولا غرو في أهمية ذلك، وأحقيته بهذه العناية، بيد أني رأيت أن ثمة مسائل متعلقة بصغائر الذنوب للعلماء فيها بحوث وتحقيقات، وفيها خلاف وترجيح، وهي جديرة بأن تجرد مسائلها عن غيرها، ويحرر الكلام فيها، ويضم بعضها إلى بعض في دفة واحدة، ولما لم أر مصنفا محققا لهذا المطلوب، ولا جامعا لشتات مسائل الصغائر، فقد استعنت بالله تعالى في إعداد هذا البحث؛ لعله يحقق هذا المقصود، وقد انتظم عقده في أربعة فصول:

الفصل الأول: انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر، والرد على المخالفين.وفيه مبحثان:

المبحث الأول: القائلون بانقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر. المبحث الثاني: المانعون من تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر.

الفصل الثاني: ضابط الصغيرة، وحكم مرتكبها. وفيه مبحثان:

المبحث الأول: ضابط الصغيرة. المبحث الثاني: حكم مرتكب الصغيرة.

الفصل الثالث: أسباب انقلاب الصغيرة إلى كبيرة.

الفصل الرابع: أسباب تكفير الصغائر. وفيه ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الأسباب التي من العبد. المبحث الثاني: الأسباب التي من الناس. المبحث الثالث: الأسباب التي من الرب تعالى.

ثم الخاتمة.

وقد نهجت في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي، واقتصرت في الجانب الفني على عزو الآيات، والتخريج المختصر للأحاديث والآثار، وما كان في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بتخريجه منه، وإلا فمن مسند الإمام أحمد أو السنن الأربع، فإن لم يكون فيها وهو قليل، فمما تيسر من كتب السنة، ولم أتعرض لترجمة الأعلام، ولا التعريف بالفرق، ونحو ذلك؛ نظرا إلى طبيعة هذه الأبحاث، وحرص المجلات العلمية الناشرة لها على صغر حجمها، ثم إن من يطلع عليها هم أهل الاختصاص الذين يسهل عليهم الوصول لتلك المعلومات.

هذا ما تيسر إعداده، والمرجو أن يكون محققا للمقصود منه، وما توفيقي إلا بالله، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه، وسلم تسليما.

## الفصل الأول: انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر، والرد على المخالفين.

### المبحث الأول: القائلون بانقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر.

القول بانقسام المعاصي إلى صغائر وكبائر

---

(١) ينظر: مجموع الفتاوى ٣٨/١٣.

منسوب إلى الجماهير من السلف والخلف من جميع الطوائف[٢]، و إلى جماعة أهل التأويل، وجماعة الفقهاء[٣].

وهو قول أهل السنة والجماعة، وقد حكى إجماعهم على ذلك الإمام المحقق ابن القيم رحمه الله تعالى في قوله: "والذنوب تنقسم إلى صغائر وكبائر، بنص القرآن، والسنة، وإجماع السلف، وبالاعتبار"[٤].

ويقول: " وقد دل القرآن، والسنة، وإجماع الصحابة، والتابعين بعدهم، والأئمة على أن من الذنوب كبائر وصغائر"[٥].

ويقول: " النصوص، وإجماع السلف على انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر"[٦].

وممن قال بالتفريق بين المعاصي، وأن منها كبائر ومنها صغائر المعتزلة، فقد قال الأشعري في شرح مذهبهم: " واختلفت المعتزلة، مع إقرارها بالصغائر والكبائر، في الصغائر والكبائر"، ثم ذكر اختلافهم في تعريفها، مع إقرارهم بالتقسيم[٧].

(٢) ينظر: شرح النووي على مسلم ١١٢/٢ والبحر المحيط في التفسير ٦١٣/٣، وفتح الباري ٤٢٣/١٠، وروح المعاني ٨٨/٢٧.

(٣) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٢٦١/٦، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٥/٣.

(٤) مدارج السالكين ٣٤٢/١.

(٥) الجواب الكافي ١٨٦.

(٦) مدارج السالكين ٣٤٣/١.

(٧) مقالات الإسلاميين ٣٣٢/١، وينظر منه ٣٢٩/١، ٣٣١، =

لكن قولهم أن في الذنوب صغائر على معنى أن فيها ما يجب غفرانها باجتناب ما هو أكبر منها، وقالوا إن الله تعالى لم يعرفنا الصغائر بأعيانها، ولا يمكن التمييز بينها وبين الكبائر[٨].

ومن القائلين بالانقسام الخوارج، خلافا لما ينسب إليهم من أنهم ينكرون التقسيم[٩]، فإن الناظر في كتب المقالات يجد خلاف هذه النسبة، وأن من الخوارج من يقر بالتقسيم، بل ويرتب عليه الأحكام.

ومن ذلك أن النجدات يقولون إن من نظر نظرة، أو كذب كذبة، صغيرة، ثم أصر عليها، فهو مشرك، وأن من زنا وسرق وشرب الخمر، غير مصر عليه، فهو مسلم[١٠].

ومن أقوال البكرية أن من الذنوب ما هو صغير، وأن الإصرار على الصغائر كبائر[١١]، وأن كل

=وشرح الأصول الخمسة ٤٢٧، ومتشابه القرآن ١٨٩، ٦٣٢، والإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٥، وروح المعاني ٢٥/٥.

(٨) سيأتي بعون الله تعالى شرح ذلك ومناقشته في مبحث (ضابط الصغيرة) في الفصل الثاني.

(٩) ينظر في نسبة ذلك إليهم: شرح الأصول الخمسة ٤٢٧، والإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٥، وشرح صحيح البخاري ١٩٨/٩، ولعل سبب هذه النسبة أن من الخوارج من يحكم على مرتكب الصغيرة بما يحكم به على مرتكب الكبيرة، وهذا لا يعني إنكارهم التقسيم، وبيان ذلك سيأتي في مبحث (حكم مرتكب الصغيرة) في الفصل الثاني.

(١٠) ينظر: مقالات الإسلاميين ١٧٥/١، والفرق بين الفرق ٨٩، والفصل في الملل والأهواء والنحل ٥٣/٥، والملل والنحل ١١٨/١-١١٩.

(١١) ينظر: مقالات الإسلاميين ٣٤٢/١.

ذنب، صغير أو كبير، فهو شرك بالله، وفاعله كافر مشرك مخلد في النار[١٢].

وعند اليزيدية أن كل ذنب صغير أو كبير فهو شرك[١٣]، أما الصفرية فترى أن المذنب إن كان ذنبه كبيرا فهو مشرك، وإن كان صغيرا فليس كافرا[١٤].

وبعد الوقوف على تسمية القائلين بالتقسيم، فإن النصوص واضحة الدلالة على تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر، ومن تلك الأدلة:

قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴿٣١﴾﴾[١٥].

فالله تعالى أخبر أن الكبائر إذا جونبت كفر ما سواها، وما سوى الشيء هو غيره، ولا يكون هو، ولا ضد الكبائر إلا الصغائر[١٦].

وكون هذه الآية ظاهرة الدلالة على تقسيم المنهيات إلى قسمين كبائر، وما دونها وهو الصغائر مما تتابع عامة العلماء على تقريره[١٧].

وقال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْحَسَنَـٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾[١٨]، والمفسرون - كما يقول ابن الجوزي- [١٩]، أو أكثرهم - كما يقول الألوسي[٢٠] على أن المراد بالسيئات هنا الصغائر من الذنوب[٢١].

وقال تعالى: ﴿وَوُضِعَ ٱلْكِتَـٰبُ فَتَرَى ٱلْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَـٰوَيْلَتَنَا مَالِ هَـٰذَا ٱلْكِتَـٰبِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّآ أَحْصَىٰهَا﴾[٢٢]، وقال تعالى: ﴿وَكُلُّ صَغِيرٍ وَكَبِيرٍ مُّسْتَطَرٌ ﴿٥٣﴾﴾[٢٣].

فهذه الآية والتي قبلها صريحة في تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر[٢٤].

وقال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَـٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ

---

(١٢) ينظر: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥٦/٥.

(١٣) ينظر: الملل والنحل ١٣٣/١.

(١٤) ينظر: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٢٧٣/٣، ومن الصفرية من يخالف، ويرى أن صاحب كل ذنب مشرك. ينظر: الفرق بين الفرق ٩١.

(١٥) سورة النساء، الآية ٣١.

(١٦) ينظر: شرح صحيح البخاري ٢٠٠/٢، والمحلى ٦٢/١، وأضواء البيان١٢٨/٤.

(١٧) ينظر على سبيل المثال: جامع البيان ٤٦/٥-٤٧، ومعالم =

= التنزيل ٥١٣/١، والجامع لأحكام القرآن ٢٦١/٦، وتفسير الرازي ٦٨/١٠، وتفسير القرآن العظيم ٥٢٤/١، وروح المعاني ٢٤/٥، ٧٨/٢٧، والتحرير والتنوير ٢٦/٥، وأضواء البيان١٢٨/٤، ٢٠٠/٧، وتفسير المنار ٤٣/٥، ٤٤، وينظر أيضا: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٨٩/٥.

(١٨) سورة هود، الآية ١١٤.

(١٩) ينظر: زاد المسير ١٦٩/٤.

(٢٠) ينظر: روح المعاني١٢/٤٨٤.

(٢١) ينظر: الواضح في تفسير القرآن الكريم (تفسير ابن وهب) ٣٧٤/١، وتفسير القرآن العزيز ٢٤٧/٢، والمحرر الوجيز ٩٧٤، والجامع لأحكام القرآن ٢٣٠/١١، والتحرير والتنوير ١٨٠/١٢، ومعارج الصعود ٢٨٠.

(٢٢) سورة الكهف، الآية ٤٩.

(٢٣) سورة القمر، الآية ٥٣.

(٢٤) ينظر: تفسير المنار ٤٥/٥، ويراجع: جامع البيان ٢٩٨/١٥-٢٩٩، ومجموع الفتاوى ٦٥٧/١١، وتفسير ابن كثير ٩٨/٣، وتفسير الرازي ٦٨/١٠، وشرح الأصول الخمسة ٤٢٨.

﴿وَٱلۡفَوَٰحِشَ﴾ [٢٥]، فهذه الآية دليل على التفريق بين الذنوب[٢٦]، وهي تناسب قوله تعالى: ﴿إِن تَجۡتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنۡهَوۡنَ عَنۡهُ نُكَفِّرۡ عَنكُمۡ سَيِّـَٔاتِكُمۡ﴾ [٢٧]، في معناها، فقد عبر في كل منهما باجتناب الكبائر، وجعل جزاء هذا الاجتناب تكفير ما دون الكبائر والفواحش وغفرانه[٢٨].

وقال تعالى: ﴿وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِي قُلُوبِكُمۡ وَكَرَّهَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡكُفۡرَ وَٱلۡفُسُوقَ وَٱلۡعِصۡيَانَ﴾[٢٩]، فالله تعالى جعل للمعصية رتبا ثلاثا، ولو كان المعنى واحدا لكان اللفظ في الآية مكررا، لا بمعنى مستأنف، وهو خلاف الأصل[٣٠].

وقال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَجۡتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ﴾ [٣١]، والآية عند الأكثرين دليل على أن المعاصي منها كبائر ومنها صغائر، وجمهور الصحابة ومن بعدهم، ومعظم المفسرين على تفسير اللمم بالصغائر [٣٢].

وأما السنة النبوية، فقد نص الرسول ﷺ على ذنوب بأعيانها أنها كبائر، كقوله ﷺ (الكبائر الإشراك بالله، وعقوق الوالدين، وقتل النفس، واليمين الغموس)[٣٣]، وذلك يدل على أن منها ما ليس بكبائر[٣٤]، فإنه إذا ثبت أن في الذنوب كبائر لزم أن يكون فيها صغائر[٣٥].

ومن النصوص التي جاء النص فيها على الصغيرة والكبيرة ما رواه سعد بن جنادة قال: لما فرغ رسول الله ﷺ من غزوة حنين نزلنا قفرا من الأرض ليس فيه شيء، فقال النبي ﷺ: (اجمعوا من وجد عودا فليأت به، ومن وجد حطبا أو شيئا فليأت به) قال: فما كان إلا ساعة حتى جعلناه ركاما، فقال النبي ﷺ (أترون هذا؟ فكذلك تجتمع الذنوب على الرجل منكم كما جمعتم هذا، فليتق الله رجل ولا يذنب صغيرة ولا كبيرة، فإنها محصاة عليه)[٣٦].

---

(٢٥) سورة الشورى، الآية ٣٧.

(٢٦) ينظر: مجموع الفتاوى ١١/٦٥٧.

(٢٧) سورة النساء، الآية ٣١.

(٢٨) ينظر: تفسير المنار ٥/٤٤.

(٢٩) سورة الحجرات، الآية ٤٩.

(٣٠) ينظر: الفروق ٤/١٤٣، وتفسير الرازي ١٠/٦٨، وشرح الأصول الخمسة ٤٢٨، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٥.

(٣١) سورة النجم، الآية ٣٢.

(٣٢) ينظر: مدارج السالكين ١/٣٤٤-٣٤٥، وروح المعاني =

= ٢٧/٨٧، وشرح الأصول الخمسة ٤٢٨.

(٣٣) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الأيمان والنذور، باب اليمين الغموس ١١/٥٦٤ رقم ٦٦٧٥.

(٣٤) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٨، والإيضاح في أصول الدين ٤٣٣، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٥.

(٣٥) ينظر: شرح منظومة الآداب ٤٢٠، وأضواء البيان ٤/١٢٨.

(٣٦) رواه الطبراني في المعجم الكبير ٦/٥٢ رقم٥٤٨٥، والمنذري في الترغيب والترهيب ٢/٩٣٩ رقم ٣٥٧٤/١٤٧٢، وضعفه الألباني كما في ضعيف الترغيب والترهيب ٢/١٣٨ رقم ١٤٧٢.

**المبحث الثاني: المانعون من تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر.**

ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله عن الجهمية ومن سلك مسلكهم في الوعيد كالباقلاني وغيره، ممن يجعلون الثواب والعقاب بلا حكمة ولا عدل، ويقولون لا ندري ما يفعل بمن فعل السيئات، ويجوز أن يعذب على الصغيرة، ويقولون السيئة لا تمحى، لا بتوبة، ولا بحسنات ماحية، ولا غير ذلك، وقد لا يفرقون بين الصغائر والكبائر[٣٧].

وحكى ابن فورك عن الأشاعرة القول بأن معاصي الله كلها كبائر، ففي بيان ما عليه أبو الحسن الأشعري يقول ابن فورك: " وكان يقول - يعني الأشعري- : إن معاصي الله تعالى كلها في أنفسها كبائر؛ لاشتراكها في أنها مخالفة أمر الله تعالى، وإن كان بعضها أكبر من بعض، فيقال حينئذ لبعضها صغير، ولبعضها كبير، بالإضافة إلى ما هو أكبر منها وأصغر، ..، وكان يأبى قول المعتزلة: إن في الذنوب صغائر"[٣٨].

وفي معرض تقسيم البغدادي لأقسام الطاعات، وبعد ذكره لقسم الكبائر قال: " القسم الثالث ما يسميه بعض المتكلمين صغائر، وليس فيها ترك فريضة راتبة، ولا ارتكاب ما يوجب حدا، وأصحابنا - يعني الأشاعرة - لا يسمونه صغائر"[٣٩].

وإنكار انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر نسبه أيضا ابن بطال وابن الزاغوني إلى الأشعرية، وإلى الباقلاني الأشعري وأصحابه[٤٠]، وذكر ابن بطال أنهم يقولون إن المعاصي كلها كبائر، وإنما يقال لبعضها صغيرة بالإضافة إلى ما هو أكبر منها، كما يقال القبلة المحرمة صغيرة بإضافتها إلى الزنا، وكلها كبائر[٤١].

وقال أبو إسحاق الإسفراييني الأشعري: ليس في الذنوب صغيرة، بل كل ما نهى الله عنه كبيرة[٤٢].

وممن أنكر التقسيم القاضي عياض، وادعى أن القول بأن كل ما عصي به الله فهو كبيرة مال إليه المحققون، وبه قالوا[٤٣].

ومما سبق يتبين أن مقالة جمهور الأشاعرة هو

---

(٣٧) ينظر: مجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦-٣٤٧.

(٣٨) مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري ١٦٠، وينظر: طبقات الشافعية ١٠/٢٣٤، وروح المعاني ٥/٢٥، ٢٧/٨٨، ولوامع الأنوار ١/٣٦٥، وتفسير المنار ٥/٤٥.

(٣٩) أصول الدين ٢٦٩.

(٤٠) ينظر: شرح صحيح البخاري ١/٣٢٣، ٩/١٩٨، والإيضاح في أصول الدين ٤٣٣، وينظر أيضا: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/٨٨، ومجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦-٣٤٧، والمحرر الوجيز ٤٢٨، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، وفتح الباري ١٠/٤٢٣.

(٤١) ينظر: شرح صحيح البخاري ١/٣٢٣، ٩/١٩٨، والمحرر الوجيز ٤٢٨، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٣.

(٤٢) ينظر: شرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٢، وطبقات الشافعية ١٠/٢٣٤، وفتح الباري ١٠/٤٢٣، وروح المعاني ٥/٢٥، ٢٧/٨٧.

(٤٣) ينظر: كتاب الإيمان من إكمال المعلم ١/٤١٥، وينظر: عارضة الأحوذي ١/٩٤، وشرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٢، وفتح الباري ١٠/٤٢٣.

إنكار التقسيم، وقد خالفهم في هذه المسألة بعض محققيهم[٤٤]، فالغزالي يضعف القول بعدم التفريق[٤٥]، ويقول إن إنكار الفرق بين الصغيرة والكبيرة لا يليق بالفقيه، وقد فهما من مدارك الشرع[٤٦]، ويعد الانقسام من البدهيات[٤٧].

والفخر الرازي يعدد الوجوه الدالة على ضعف القول بعدم التفريق[٤٨]، والنووي رحمه الله يقول إن الأدلة من الكتاب والسنة تظاهرت على التفريق بين الكبائر والصغائر[٤٩]، وابن دقيق العيد يقول إن ظاهر القرآن والحديث على خلافه[٥٠]، ويقول ابن حجر الهيتمي إن التقسيم هو ما يقتضيه صرائح الآيات والأخبار[٥١].

وممن ضعف إنكار التقسيم السعد التفتازاني[٥٢]، وبعض الأشاعرة ينسب القول بالتفريق إلى جمهورهم[٥٣]، ومنهم من لم يذكر غيره عند حكاية المذهب الأشعري[٥٤].

وأخيرا فإن القول بأن كل ذنب كبيرة منسوب أيضا إلى ابن عباس رضي الله عنه، فقد قال: كل ما نهى الله عز وجل عنه فهو كبيرة[٥٥].

وقد احتج المانعون من التقسيم بحجج منها:

أولا: قوله تعالى: ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴾ [٥٦]، وقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ ﴾ [٥٧].

وقرروا الاستدلال بذلك على منع التقسيم من وجوه:

الأول: قالوا إن المراد بالكبائر هنا الشرك والكفر فقط[٥٨]، واحتجوا على هذا التأويل بقراءة {كبير}[٥٩]، فكبير الإثم هو الكفر والشرك، والإثم

(٤٤) ينظر: تفسير المنار ٥/٤٥.

(٤٥) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/١٥-١٦.

(٤٦) نقله عنه جمع منهم: النووي في شرح صحيح مسلم ٢/١١٢، وابن حجر في فتح الباري ٥/٣١٢، ١٠/٤٢٣.

(٤٧) ينظر: تفسير المنار ٥/٤٣، ٤٤.

(٤٨) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٨.

(٤٩) ينظر: شرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٢، ونقله عنه ابن حجر في فتح الباري ١٠/٤٢٣.

(٥٠) ينظر: إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٦٥٧.

(٥١) ينظر: الزواجر ١/٣٠.

(٥٢) ينظر: شرح المقاصد ٥/١٦٢.

(٥٣) ينظر: تحفة المريد على جوهرة التوحيد ٢٩٠.

(٥٤) ينظر: جوهرة التوحيد مع شرحها للصاوي ٤١٦-٤١٧.

(٥٥) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٣، وسيأتي تحقيق الكلام في مراد ابن عباس رضي الله عنه في نهاية المبحث بعون الله تعالى.

(٥٦) سورة النساء، الآية ٣١.

(٥٧) سورة الشورى، الآية ٣٧.

(٥٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/١٩٨، والجامع لشعب الإيمان ١/٤٦٧، ومقالات الأشعري ١٦٠، ومجموع الفتاوى ١٤/٣٤٧، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٥، وفتح الباري ١٠/٤٢٢.

(٥٩) هي قراءة متواترة في آية الشورى، وآية النجم. يراجع: الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ٢/٢٥٣، وزاد المسير ٧/٢٩٠، والحجة في القراءات السبع ٣١٩، ٣٣٦، والميسر في القراءات الأربعة عشرة ٤٨٧، ٥٢٧، وأما آية النساء، ففيها قراءة شاذة بالإفراد. يراجع: مختصر في شواذ =

كله كبير، ووجهوا قراءة الجمع (كبائر) بأن المراد أجناس الكفر.

وقالوا إن المراد بقوله تعالى: ﴿نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾ أي إن اجتنبتم كبائر ما نهاكم الله عنه، وهو الكفر بالله كفر عنكم سيئاتكم التي دون الكفر إن شاء.

وجعلوا هذه الآية مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ﴾ (٦٠)، فإن هذه الآية قيدت الحكم فترد إليها هذه المطلقات كلها(٦١).

الثاني: أن معنى الاجتناب في الآية أي اجتناب الإصرار على الكفر، وهو التوبة من الكفر(٦٢).

الثالث: أو أن يكون معنى الاجتناب في الآية أي إن تجتنبوا كبائر ما نهيتم عنه في هذه السورة من المناكح الحرام وأكل الأموال وغير ذلك نكفر عنكم ما كان من ارتكابها فيما سلف(٦٣).

والجواب على هذه الحجة من وجوه:

الوجه الأول: أن قولهم هذا غلط في ظاهر الآية خالفوا به تفسير إجماع السلف، والأحاديث الصحيحة ومدلولها، فإن تفسير الآية بالشرك لم ينقل عن أحد من السلف، ولو كان هذا مرادا من الآية لبينه الصحابة والتابعون، ولما أغفله مثلهم(٦٤).

وقد تقدم أن المنقول في تفسير الآية، وعليه تتابع أهل العلم أن المراد بالآية هو كبائر الذنوب وما يقابلها من الصغائر، لا ما زعمه هؤلاء من أن المراد هو الكفر(٦٥).

الوجه الثاني: أنهم أولوا قراءة الجمع: (كبائر) بقراءة الإفراد {كبير}، ولو عكس قولهم هذا، وأولت قراءة الإفراد {كبير} بقراءة الجمع: (كبائر)، وقيل إن قراءة {كبير} يراد بها كبائر الإثم، لكان أولى في التأويل؛ بدليل الآثار الصحاح، وبالمتعارف المشهور في كلام العرب، وذلك أنه يأتي لفظ الواحد يراد به الجمع، كقوله تعالى: ﴿ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا﴾ (٦٦)، وقوله تعالى: ﴿لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ

= القرآن (القراءات الشاذة) ٢٥، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٣/٦، والبحر المحيط في التفسير ٦١٥/٣، ولم يذكر هذه القراءة القاضي في كتابه القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب، ولا مؤلف الميسر في القراءات الأربعة عشرة.

(٦٠) سورة النساء، الآية ٤٨، ١١٦.

(٦١) ينظر في تقريرهم هذا الوجه: شرح صحيح البخاري ١٩٨/٩، ١٩٨/١٠، والمحرر الوجيز ٤٢٩، وتفسير السمعاني ٤٢٠/١، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٣/٦، والجامع لشعب الإيمان ٤٦٧/١، والبحر المحيط في التفسير ٦١٣/٣-٦١٤، ومقالات الأشعري ١٦٠، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٥/٣، ومجموع الفتاوى ٣٤٧/١٤، وفتح الباري ٤٢٢/١٠، والآداب الشرعية ١٨٦/١، وتبصرة الأدلة ٧٧٦/٢.

(٦٢) ينظر: مقالات أبي ا لحسن الأشعري ١٦٠.

(٦٣) ينظر: روح المعاني ٢٦/٥.

(٦٤) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٢/١، ١٨٣، ١٨٦، وينظر: شرح صحيح البخاري ١٩٩/٩.

(٦٥) يراجع المبحث الأول: القائلون بالانقسام، الدليل الأول، ص٣.

(٦٦) سورة غافر، الآية ٦٧.

﴿أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ﴾(٦٧)، والتفريق لا يكون إلا بين اثنين وصاعدا، والعرب تقول: فلان كثير الدينار والدرهم، يريدون الدنانير والدراهم(٦٨).

الوجه الثالث: أن قراءة الإفراد يمكن أن تحمل أيضا على إرادة الجنس، أي جنس الكبائر، فتطابق القراءة المشهورة(٦٩).

الوجه الرابع: دعوى أن المراد بالاجتناب اجتناب الإصرار على الكفر بالتوبة منه، مبنية على تأويل الكبائر بالكفر، وتقدم في الوجه الأول أنه قول غلط مخالف لما دلت عليه النصوص، وتفسير السلف من الصحابة والتابعين لهم.

الوجه الخامس: تأويل من أول منهم الآية بأن التكفير فيها محمول على الكبائر السالفة، بناء على إنكار الصغائر، فهو بعيد غاية البعد(٧٠)، فإن مجرد اجتناب الكبائر لا يقوى على تكفير كبائر مثلها، بل لابد من أسباب في التكفير تقوى على دفع عقوبة الكبيرة، وأهمها التوبة(٧١).

ثانياً: حملوا الآيات التي فيها النص على الصغيرة بأن المراد صغيرة بالنسبة لما هو أكبر منها، وقالوا إن كل مخالفة لله فهي بالنسبة إلى جلاله كبيرة؛ نظرا إلى عظم المخالفة لأمر الله ونهيه، فالمخالفة بالنسبة إلى جلال الله كبيرة(٧٢).

ويجاب عن ذلك بأن هذا القول يجعل الفرق بين الذنوب من جهة من عصي، وهذا يوجب أن لا تكون الذنوب في نفسها تنقسم إلى كبائر وصغائر، وهذا خلاف النصوص الدالة على تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر(٧٣).

ويقول النووي رحمه الله: " لا شك أن في كون المخالفة قبيحة جدا بالنسبة إلى جلال الله تعالى، ولكن بعضها أعظم من بعض، وتنقسم باعتبار ذلك إلى ما تكفره الصلوات الخمس، أو صوم رمضان، أو الحج، أو العمرة، أو الوضوء، أو صوم عاشوراء، أو فعل الحسنة، أو غير ذلك، مما جاءت به الأحاديث الصحيحة، وإلى ما لا يكفره ذلك، كما ثبت في الصحيح (ما لم تغش كبيرة)(٧٤)، فسمى الشرع ما

---

(٦٧) سورة البقرة، الآية ٢٨٥.

(٦٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ٢٠٠/٩.

(٦٩) ينظر: روح المعاني ٢٤/٥.

(٧٠) ينظر: روح المعاني ٢٦/٥.

(٧١) ينظر: مدارج السالكين ٣٣٨/١، ٣٣٩، وسيأتي بعون الله ذكر أسباب التكفير في الفصل الرابع.

(٧٢) ينظر: شرح صحيح البخاري ١٩٨/٩، وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٦٥٧، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٢/٦-٢٦٣، وتفسير الرازي ٦٨/١٠، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٥/٣، ومجموع الفتاوى ٦٥٦/١١-٦٥٧، والجواب الكافي ١٨٩، وشرح العقيدة الطحاوية ٥٢٥/٢، وشرح النووي ١١٢/٢، وفتح الباري ٣١٢/٥، ٤٢٢/١٠، والفروق ١٤٣/٤، والإيضاح في أصول الدين ٤٣٤.

(٧٣) ينظر: مجموع الفتاوى ٦٥٧/١١، ومدارج السالكين ٣٤٢/١، وشرح العقيدة الطحاوية ٥٢٧/٢، والفروق ١٤٣/٤.

(٧٤) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٤٧/٣ رقم٢٣٣ (١٤).

تكفره الصلاة ونحوها صغائر، وما لا تكفره كبائر، ولا شك في حسن هذا. ولا يخرجها هذا عن كونها قبيحة بالنسبة إلى جلال الله تعالى، فإنها صغيرة بالنسبة إلى ما فوقها؛ لكونها أقل قبحا، ولكونها متيسرة التكفير[٧٥].

ثالثاً: قوله تعالى: ﴿وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُۥ يُدْخِلْهُ نَارًا خَٰلِدًا فِيهَا وَلَهُۥ عَذَابٌ مُّهِينٌ ١٤﴾[٧٦].

ووجه الاستدلال أن الكلام في الآية على العموم في جميع المعاصي[٧٧]، وظاهرها أن كل معصية كبيرة[٧٨].

وهذا الاستدلال جار على أصول من يكفر بالصغائر من الوعيدية[٧٩]، ويجاب عن ذلك بأن الآية ليست في عموم المعاصي، بل في معصية عدم قسمة المواريث على الوجه المشروع، وهي من الكبائر، وحكم صاحبها حكم أهل الكبائر، وذلك إن لم يصحبها رد لحكم الله تعالى، وعدم الرضا به، والتحاكم إليه، فإن صاحبها ذلك فهي كفر والعياذ بالله، وبكل حال فلا يدخل فيها العصيان بالصغيرة، وعليه يبطل الاستدلال بها، والله أعلم[٨٠].

رابعاً: حديث (إن الرجل ليتكلم بالكلمة من سخط الله، لا يظن أنها تبلغ حيث بلغت يكتب الله بها سخطه إلى يوم القيامة)[٨١].

والجواب أنه ليس في الحديث دليل على أن تلك الكلمة ليست من الكبائر[٨٢]، بل إن الحديث دليل على أن تكلم الرجل بالكلمة من سخط الله لا يلقي لها بالا معدود من الكبائر[٨٣].

وعلى هذا يكون الحديث من نصوص الوعيد، ويحمل معناه على ما يناسب هذا الوعيد، ومن تلك المعاني التي ذكرها أهل العلم حوله:

أن الكلمة التي يكتب ها سخط الرب تعالى، ويهوي بها صاحبها في النار هي التي يقولها عند السلطان يغريه بعدو له يطلب أذاه، فربما قتله السلطان، أو أخذ ماله، أو عاقبه أشد عقوبة،

(٧٥) شرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٢-١١٣، وينظر: فتح الباري ٥/٣١٢، وتفسير الرازي ١٠/٦٨.

(٧٦) سورة النساء، الآية ١٤.

(٧٧) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/١٩٨.

(٧٨) ينظر: الأرواح النوافح بهامش العلم الشامخ ٩٥.

(٧٩) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/١٩٨، ويراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

(٨٠) يراجع في تفسير الآية: جامع البيان ٤/٣٦١، والجامع لأحكام القرآن ٦/١٣٦، وزاد المسير ٢/٣٣، وتفسير ابن كثير ٤/٥٠٢، وروح المعاني ٤/٦٠١-٦٠٢، وتفسير آيات الأحكام في سورة النساء ١/٢٧٩-٢٨٠.

(٨١) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/١٩٩، والحديث أخرجه: أحمد في مسنده ٢٥/١٨٠ رقم ١٥٨٥٢، وقال محققه:"صحيح لغيره"، ورواه الترمذي في الجامع: كتاب الزهد، باب في قلة الكلام ٧/٧٨ رقم ٢٣٢٠، وابن ماجه في السنن: أبواب الفتن، باب كف اللسان في الفتنة ٢/٣٧٢ رقم ٤٠١٧، وبنحوه عند البخاري: كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان ١١/٣١٤ رقم٦٤٧٨.

(٨٢) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/٢٠٠.

(٨٣) ينظر: إعلام الموقعين ٤/٤٠٤.

والمتكلم بها لا يعتقد أن السلطان يبلغ به كل ذلك، فيسخط الله عليه إلى يوم القيامة، وهذا كقوله تعالى: ﴿وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ۝١٥﴾[٨٤].

أو تكون تلك الكلمة من الخنا والرفث، أو تكون في التعريض بالمسلم بكبيرة أو بمجون، والمتكلم لا يتأمل تلك الكلمة بخاطره، ولا يتفكر في عاقبتها، ولا يظن أنها تؤثر شيئا[٨٥].

خامساً: حديث أبي أمامة أن رسول الله ﷺ قال: (من اقتطع حق امرئ مسلم بيمينه، فقد أوجب الله له النار، وحرم عليه الجنة) فقال له رجل: يا رسول الله وإن كان شيئا يسيرا؟ قال: (وإن كان قضيبا من أراك)[٨٦]، فقد جاء الوعيد الشديد على الشيء اليسير، كما جاء على الكثير[٨٧].

وقد ذكر بعض العلماء بأن هذه المعصية إنما كبرت بحسب اليمين الغموس التي هي من كبائر الموبقات، وتغييرها في الظاهر حكم الشرع، واستحلاله بها المحرم، وتصييرها المحق في صورة الباطل، والمبطل في صورة المحق، ولهذا عظم أمرها[٨٨].

لكن أخذ أموال الناس بالباطل من كبائر الذنوب[٨٩]، ويستوي في هذا الشيء الكثير واليسير. وإن كان الشيء كلما كثر ازداد حرمة، وإن صاحبه يمين غموس فهو أشد إثما، وحينئذ لا يصح لهم الاستدلال بالحديث، والله أعلم.

سادساً: حديث ابن عباس أن النبي ﷺ مر بحائط من حيطان المدينة أو مكة، فسمع صوت إنسانين يعذبان في قبورهما، فقال ﷺ: (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير، أما أحدهما فكان لا يستتر من البول، وأما الآخر فكان يمشي بالنميمة)[٩٠].

فقد ذكر ابن بطال أن هذا الحديث يحتمل أن يحتج به القائلون بأن كل ذنب كبيرة؛ "لأن ترك التحرز من البول لم يتقدم فيه وعيد من الله ولا من رسوله عليه السلام حتى أخبر عنه عليه السلام أنه كبير، وأن صاحبه يعذب عليه، فكذلك يجوز أن يكون كثير من الذنوب كبائر، وإن لم يتقدم عليها وعيد"[٩١].

وعن الاحتجاج بهذا الحديث أجوبة:

الجواب الأول: أن هذا الاحتجاج مبني على ظاهر الرواية المثبتة وهي التي أوردها ابن بطال، لكنها

---

(٨٤) سورة النور، الآية ١٥.

(٨٥) ينظر: التمهيد ٣٣٠/١٦، وشرح صحيح البخاري ٢٠٠/٩-٢٠١، وفتح الباري ٣١٧/١١، ٣١٨.

(٨٦) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٢٠٧/٢-٢٠٨ رقم ١٣٧.

(٨٧) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٢٦٣/٦.

(٨٨) ينظر: الإيمان من إكمال المعلم ٥٣٥/١-٥٣٦.

(٨٩) في عده من الكبائر ينظر: الكبائر للذهبي ٢١٨، ٢٢٢، والإقناع ٥٠٥/٤، ومنظومة الحجاوي في تعداد الكبائر ملحق بكتاب الكبائر للذهبي ٥١٩.

(٩٠) أخرجه البخاري في صحيحه (مع فتح الباري) بهذا اللفظ في: كتاب الجنائز، باب الجريدة على القبر ٢٦٤/٣ رقم ١٣٦١، وكتاب الأدب، باب الغيبة ٤٨٤/١٠ رقم ٦٠٥٢.

(٩١) شرح صحيح البخاري ٣٢٣/١، ٣٢٤.

جاءت من طريق آخر بلفظ (وما يعذبان في كبير) ثم قال(بلى)[٩٢] أي إنه لكبير، كما صرحت به الرواية الأخرى (وما يعذبان في كبير، وإنه لكبير)[٩٣]، فيحمل قوله (لكبير) على كبر الذنب، فهذه الزيادة تبطل الاحتجاج بظاهر الرواية المثبتة[٩٤].

الجواب الثاني: أن الخبر فيه (كان)، وكان لدوام الفعل، فلهذا الدوام حكم الكبيرة[٩٥].

الجواب الثالث: أن في الخبر تعذيبهما بالصغائر، وفي الآية: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[٩٦] إخبار بتكفيرها، وتكفيرها يجوز أن يكون بالآلام والبلايا، ولعل المعذبين لم تكفر صغائرهما بمصائب وآلام[٩٧].

والجواب الأول هو المتجه، فإن حد الكبيرة صادق على الذنوب الواردة في الحديث[٩٨]، والله أعلم.

سابعاً: كثرة نعم الله تعالى، فنعمه سبحانه غير متناهية، كما قال تعالى: ﴿وَإِن تَعُدُّوا۟ نِعْمَةَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآ﴾[٩٩]، وعلى هذا فيجب أن يكون عصيانه في غاية الكبر، فثبت أن كل ذنب فهو كبيرة[١٠٠].

وقد أجاب الرازي عن هذه الحجة من وجهين:

الأول: بأنه تعالى كما أنه أجل الموجودات وأشرفها، فكذلك هو أرحم الراحمين، وأكرم الأكرمين، وأغنى الأغنياء عن طاعات المطيعين، وعن ذنوب المذنبين، وكل ذلك يوجب خفة الذنب.

الثاني: هب أن الذنوب كلها كبيرة من حيث أنها ذنوب، ولكن بعضها أكبر من بعض، وذلك يوجب التفاوت[١٠١].

والجواب الأول قريب، وأما الثاني ففيه إقرار بالتفاوت، وهو مسلم به عند المخالف، وفي ظني أن هذه الحجة لا تختلف في منزعها عن احتجاج المانعين بأن كل مخالفة فهي بالنسبة لجلال الله تعالى كبيرة، والذي لا شك فيه أن النصوص واضحة الدلالة على التقسيم، وهذا هو ما قضاه الحكيم العليم، ولو رد الأمر إلى مقابلة النعم لكانت الطاعات نفسها لا تفي بشكر المنعم جلا وعلا.

---

(٩٢) أخرجه البخاري (مع الفتح): كتاب الوضوء، باب من الكبائر أن لا يستتر من بوله ٣٧٩/١ رقم ٢١٨.

(٩٣) أخرجه البخاري (مع الفتح): كتاب الأدب، باب النميمة من الكبائر ٤٨٧/١٠ رقم ٦٠٥٥.

(٩٤) ينظر: إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ١٠٧، وفتح الباري ٤٨٥/١٠، وتحفة الأحوذي ١٩٥/١.

(٩٥) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٢/١، والجواب لابن عقيل.

(٩٦) سورة النساء، الآية ٣١.

(٩٧) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٢/١، والجواب لابن عقيل.

(٩٨) وهي عدم التنزه من البول، والنميمة، أو الغيبة كما في بعض ألفاظ الحديث عند البخاري ويراجع تخريجه السابق، وينظر في كون هذه الذنوب من الكبائر: إعلام الموقعين ٤٠٢/٤، والكبائر للذهبي ٢٧٢-٢٧٥، ٣٥٥-٣٥٨، وفتح الباري ٤٨٥/١٠، ٤٨٧، والإقناع ٥٠٥/٤.

(٩٩) سورة النحل، الآية ١٨.

(١٠٠) ينظر: تفسير الرازي ٦٨/١٠.

(١٠١) ينظر: تفسير الرازي ٦٨/١٠.

وبعد، فهذه طائفة من أدلة المانعين من تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر، وبالنظر فيها، وفي الإجابة عنها يظهر بجلاء ضعف حججهم، وصحة مذهب أهل السنة والجماعة ومن وافقهم في هذا الباب، والله الموفق.

وفي خاتمة هذه المبحث يبقى إجالة النظر في مسألتين:

المسألة الأولى: في حقيقة هذا الخلاف هل هو لفظي أو معنوي؟

فقد ذكر جمع من العلماء أن الخلاف لفظي، وأنه لا خلاف بين الفريقين في المعنى، وإنما الخلاف في التسمية والإطلاق.

فالأمر عند الإمام المحقق ابن القيم رحمه الله في ذلك لفظي، لا يرجع إلى معنى، فإن من قال إن الذنوب كلها كبائر، وليس فيها صغائر، ليس مراده أنها مستوية في الإثم، وإنما المراد أنها بالنسبة إلى عظمة من عصي بها كلها كبائر، ومع هذا فبعضها أكبر من بعض(١٠٢).

وعلى هذا يكون للكبيرة اعتباران: فبالنسبة إلى مقايسة بعضها لبعض فهي تختلف قطعا، وبالنسبة إلى الآمر الناهي فكلها كبائر(١٠٣).

وهذا المعنى هو الذي أكده الجويني، فقد قال في التمييز بين الذنوب: " المرضي عندنا أن كل ذنب يعصى الله به كبيرة، إذ لا تراعى أقدار الذنوب حتى تضاف إلى المعصي بها، فرب شيء يعد صغيرة بالإضافة إلى الأقران، ولو كان في حق الملك لكان كبيرة يضرب بها الأعناق، والرب تعالى أعظم من عصي، وأحق من قصد بالعبادة، وكل ذنب بالإضافة إلى مخالفة الباري عظيم، ولكن الذنوب وإن عظمت بما ذكرناه، فهي متفاوتة في رتبها، فبعضها أعظم من بعض"(١٠٤).

ولذلك عد الحافظ ابن حجر المنقول عن الأشاعرة لا يخالف ما عليه الجمهور، واستشهد بكلام الجويني المتقدم(١٠٥).

وقال ابن حجر الهيتمي: " لا خلاف بين الفريقين في المعنى، وإنما الخلاف في التسمية والإطلاق؛ لإجماع الكل على أن من المعاصي ما يقدح في العدالة، ومنها ما لا يقدح فيها، إنما الأولون فروا من التسمية، فكرهوا تسمية معصية الله تعالى صغيرة؛ نظرا إلى عظمة الله تعالى، وشدة عقابه، وإجلالا له عز وجل، ولم ينظر الجمهور إلى ذلك؛ لأنه معلوم، بل قسموها إلى قسمين، كما يقتضيه صرائح الآيات والأخبار"(١٠٦).

---

(١٠٢) ينظر: مدارج السالكين ١/٣٤٣.

(١٠٣) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٣-٤٢٤.

(١٠٤) الإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٨، ونقله عنه ابن حجر في فتح الباري ١٠/٤٢٣، وبينهما فروق يسيرة.

(١٠٥) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٣.

(١٠٦) الزواجر ١/٣٠، وقد تابع القائلون بأن الخلاف لفظي على هذا المعنى. ينظر: الفروق ٤/١٤٣، وروح المعاني ٥/٢٦، ٨٨/٢٧، ولوامع الأنوار ١/٣٦٥.

وحاصل هذا التوجيه أن المانعين وافقوا في الجرح أنه لا يكون بمطلق المعصية(١٠٧).

ويذكر الفخر الرازي اتفاق المسلمين على القول بتقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر، ولكنهم اختلفوا في تفسيره(١٠٨).

ونقل ابن نصر البغدادي بعد تصويبه القول بالتقسيم عن شيخه ولم يسمه(١٠٩) أن من قال به له معنى صحيح، وهو أن المراد أن الصغائر هي المحبطة عند اجتناب الكبائر، وأنها إذا وقعت كانت لا حكم لها، وأن التي يؤاخذ العبد بها، وتلزمه التوبة منها، وإذا لم يتب كان لله أن يعاقبه عليها، وله أن يعفو عنه هي الكبائر، وأنها لا تقع محبطة لغيرها، وهذا صحيح، ولكن على التحقيق لا يمكن أن يقال إن في معاصي الله صغيرة إلا على هذا التأويل(١١٠).

ومما تقدم يتبين أن القول بأن الخلاف لفظي مبني على أمرين:

أولها: أن المخالفة بالنسبة إلى جلال الله كبيرة. وثانيها: أن الجميع متفق على تفاوت الذنوب.

فأما الأول فحاصله أن الذنوب كلها كبيرة بالنسبة إلى الرب تعالى، وهذا خلاف ما دلت عليه النصوص، ولذا قال ابن القيم رحمه الله بعد قوله السابق في أن الخلاف لفظي: " لكن النصوص، وإجماع السلف على انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر "(١١١).

وأما الثاني، وهو أن الجميع مقر بتفاوت الذنوب، وهذا دليل على التفريق، ومن ثم فإنه لا يكفي للاعتذار للمانعين منه.

وقد قال الحافظ ابن حجر رحمه الله: " والتحقيق أن الخلاف حقيقي، وإنما جرى إليه الأخذ بظاهر الآية، والحديث الدال على أن الصغائر تكفر باجتناب الكبائر "(١١٢).

ولذلك عد العلامة ابن عاشور القول بمنع التقسيم قولا واهيا؛ لأن الأدلة شاهدة بتقسيم الذنوب إلى قسمين(١١٣).

ويؤيد أن الخلاف حقيقي أن المانعين من التقسيم يرتبون عليه الأحكام، فمن ذلك أنهم يجوز عندهم العقاب على الصغيرة، ويمتنع القطع بتكفير

---

(١٠٧) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٥.

(١٠٨) ينظر: تفسير الرازي (مفاتيح الغيب) ٢١/١٢٤، ولا يخفى بطلان هذه الدعوى، وقد ساق الرازي نفسه الخلاف في ذلك، وأحلت إليه في مواضع من هذه الدراسة، إلا أنه يمكن توجيه الدعوى بحملها على أن مراده أن الخلاف لفظي، والله أعلم.

(١٠٩) ذكر محقق شرح عقيدة ابن أبي زيد القيرواني (ط الإمارات) ٢٧٤، أن هذا الشيخ هو الباقلاني. و لم يوثق كلامه، ويمنع هذا التوجيه أن الباقلاني لا يقول به، بل عنده جواز العقاب على الصغيرة كما سيأتي، وأما هذا التوجيه فهو موافق لمذهب المعتزلة في معنى التفريق كما تقدم قريبا.

(١١٠) ينظر: شرح عقيدة الإمام مالك الصغير ابن أبي زيد القيرواني ٧٤-٧٥.

(١١١) مدارج السالكين ١/٣٤٢، وسيأتي عند الرد على استدلالهم بهذه الحجة على عدم التفريق مزيد بيان.

(١١٢) فتح الباري ١٠/٤٢٤.

(١١٣) ينظر: روح المعاني ٥/٢٧.

الصغائر باجتناب الكبائر وأداء الطاعات، وهذا كله لا يقول به القائلون بالتقسيم، والله أعلم(١١٤).

المسألة الثانية: في معنى قول ابن عباس رضي الله عنه.

جاء عن ابن عباس أنه قال: كل ما نهى الله عنه فهو كبيرة(١١٥)، وفي رواية: كل ما عصي الله به فهو كبيرة(١١٦).

وهذه العبارة قد يفهم منها أن المعاصي كلها كبائر، وقد أجيب عن هذا بجوابين:

الجواب الأول: المنع، وهو أن هذا لا يصح عن ابن عباس.

قال أبو العباس القرطبي رحمه الله بعد ذكره ما جاء عن ابن عباس أن كل ما نهى الله عز وجل عنه كبيرة: " وما أظنه صحيحا عنه؛ لأنه مخالف لما في كتاب الله تعالى من التفرقة بين المنهيات، فإنه قد فرق بينها في قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾(١١٧)، وقوله: ﴿ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ﴾(١١٨)، فجعل من المنهيات كبائر وصغائر، وفرق بينهما في الحكم، لما جعل تكفير السيئات في الآية مشروطا باجتناب الكبائر، واستثنى اللمم من الكبائر والفواحش، فكيف يخفى هذا الفرق على مثل ابن عباس وهو حبر القرآن؟ فتلك الرواية عن ابن عباس ضعيفة لا تصح"(١١٩).

فهذا المعنى، وهو أن الذنوب تنقسم إلى كبائر وصغائر هو ظاهر القرآن وصريحه، فكيف يخفى على حبر القرآن(١٢٠).

الجواب الثاني: التسليم بصحة ذلك عن ابن عباس رضي الله عنه، ومن ثم يخرّج كلامه على أحد وجوه:

الوجه الأول: أنه قد ثبت عنه أيضا ما يوافق ظاهر النصوص من التفريق.

فقد ثبت عنه التصريح بالصغائر في قوله: لا كبيرة مع استغفار، ولا صغيرة مع إصرار(١٢١).

---

(١١٤) وسيأتي بعون الله تعالى بيان مذاهبهم في هذه المسائل في أثناء مباحث الدراسة.

(١١٥) أخرجه الطبري في تفسيره جامع البيان ٥/٥١، والبيهقي في الجامع لشعب الإيمان ١/٤٦٣ رقم ٢٨٨، ٩/٣٤٩ رقم ٦٧٤٩، وقال ابن حجر:" أخرجه إسماعيل القاضي والطبري بإسناد صحيح على شرط الشيخين إلى ابن عباس". فتح الباري ١٠/٤٢٤.

(١١٦) أخرجه الطبري في تفسيره جامع البيان ٥/٥٢، والبيهقي في الجامع لشعب الإيمان ١/٤٦٣ رقم ٢٨٩، وقال محققه: إسناده رجاله ثقات.

(١١٧) سورة النساء، الآية ٣١.

(١١٨) سورة النجم، الآية ٣٢.

(١١٩) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم ١/٢٨٤، ونقله عنه ابن حجر في فتح الباري ١٠/٤٢٤.

(١٢٠) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٤، وتفسير المنار ٥/٤٥.

(١٢١) رواه ابن جرير في تفسيره ٥/٥٢، وابن أبي حاتم في تفسيره ٣/٩٣٤ رقم٥٢١٧، والبيهقي في الجامع لشعب الإيمان ٩/٤٠٦ رقم٦٨٨٢، وقال محققه:"إسناده حسن"، وروي مرفوعا من وجوه ضعيفة كما يقول الحافظ ابن رجب. =

ثم إنه فسر اللمم بذنوب دون الكبيرة، فقد قال في قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ﴾ [١٢٢] : ما رأيت شيئا أشبه باللمم مما قال أبو هريرة عن النبي ﷺ : (إن الله كتب على ابن آدم حظه من الزنا أدرك ذلك لا محالة، فزنا العين النظر، وزنا اللسان المنطق، والنفس تمنى وتشتهي، والفرج يصدق ذلك ويكذبه)[١٢٣]، فتفسيره لبعض الذنوب أنها من اللمم دليل على أنه يفرق بين الذنوب.

وعلى هذا يقيد ما جاء عنه بأن كل ذنب كبيرة بالرواية الثانية عنه التي قيدت ذلك بما فيه وعيد، فقد جاء عنه أن كل ما وعد الله به النار فهو كبيرة[١٢٤].

وجاء عنه أيضا أن الكبائر: كل ذنب ختمه الله بنار، أو غضب، أو لعنة، أو عذاب[١٢٥].

يقول الحافظ ابن حجر: " الأولى أن يكون المراد بقوله (كل ما نهى الله عنه) محمولا على نهي خاص، وهو الذي قرن به وعيد، كما قيد في الرواية الأخرى عن ابن عباس، فيحمل مطلقه على مقيده جمعا بين كلاميه"[١٢٦].

الوجه الثاني: أن ابن عباس نظر إلى جهة المعصية في نفسها، وكل المعاصي يجوز التعذيب عليها[١٢٧].

وهذا التوجيه غير مسلم به، فإن الصغائر مكفرة باجتناب الكبائر، وأداء الطاعات، ولو وجدت الصغائر مجردة عن غيرها من الذنوب، فإن وعد الله الكريم بتكفيرها يتضمن عدم التعذيب عليها[١٢٨].

الوجه الثالث: قد يحمل كلام ابن عباس رضي الله عنه على أن الذنب كبيرة بالنسبة إلى جلال الرب تعالى.

وهذا الوجه، وإن جعل عمدة في توجيه قول المانعين من التقسيم، إلا أنه كما سبق غير متجه؛ لمخالفته لدلالات النصوص على التقسيم، ومخالف لما ثبت عن ابن عباس نفسه من التصريح بالصغائر.

وعلى هذا يبقى الوجه الأول هو المعتمد في تفسير ما جاء عن ابن عباس رضي الله عنه من أن كل ما نهى الله عنه فهو كبيرة[١٢٩]، والله تعالى أعلم.

= ينظر: جامع العلوم والحكم ٤٤٩/١ مع حاشية المحقق.

(١٢٢) سورة النجم، الآية ٣٢.

(١٢٣) أخرجه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الاستئذان، باب زنا الجوارح دون الفرج ٢٨/١١ رقم ٦٢٤٣، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٧٦/١٦ رقم ٢٦٥٧.

(١٢٤) رواه ابن أبي حاتم في تفسيره ٩٣٤/٣ رقم٥٢١٥، وذكره عنه في الدر المنثور ٤٩٩/٢.

(١٢٥) رواه ابن جرير في تفسيره ٥٢/٥، وينظر: صحيفة علي بن أبي طلحة ١٤٤.

(١٢٦) فتح الباري ٤٢٤/١٠.

(١٢٧) ينظر: الأرواح النوافخ بهامش العلم الشامخ ٩٥.

(١٢٨) سيأتي بسط هذا المعنى في مواضع من البحث، وينظر: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة)، وفصل (أسباب تكفير الصغيرة: الحسنات الماحية).

(١٢٩) سبق تخريجه ص ١٢.

## الفصل الثاني: ضابط الصغيرة، وحكم مرتكبها

### المبحث الأول: ضابط الصغيرة

الكلام على ضابط الصغيرة مبني على اختلاف العلماء في ضبط الكبيرة، وهي مسألة قيل عن الاختلاف فيها إنه اختلاف كثير منتشر(١٣٠)، وإنه اختلاف شديد(١٣١).

وقد اعتنى أهل العلم بسياق الأقوال في الفرق بين الكبيرة والصغيرة(١٣٢)، وطرائق الناس في التفريق بينهما تدور في اتجاهين(١٣٣):

المسلك الأول: التفريق بينهما من جهة ذات الذنب، وضرره.

واختلف من سلك هذا الاتجاه في ضابط التفريق على أقوال منها:

الأول: ضبط التفريق من جهة الحدين: حد الدنيا، وحد الآخرة.

فالكبيرة: ما فيها حد في الدنيا، أو في الآخرة، والصغيرة هي: ما ليس فيها حد في الدنيا، ولا وعيد في الآخرة(١٣٤).

وهذا الذي عليه أهل السنة عندما يذكرون الفرق بين الصغيرة والكبيرة، وهو ضابط مرجعه ما ذكره الله تعالى ورسوله ﷺ في الذنوب، فهو حد متلقى من خطاب الشارع، وهو المأثور عن السلف، وبه يمكن التفريق بين الكبائر والصغائر(١٣٥).

الثاني: ضبط التفريق من جهة المفسدة المترتبة على الفعل.

فالعز بن عبد السلام يقرر أن ضبط الصغيرة والكبيرة يكون بعرض مفسدة الذنب على مفاسد الكبائر المنصوص عليها، فإن نقصت عن أقل مفاسد الكبائر فهي من الصغائر، وإن ساوت أدنى مفاسد الكبائر، أو أربت عليه، فهي من الكبائر(١٣٦).

وعند القرافي أن الفرق بين الكبيرة والصغيرة ليس من جهة من عصي، بل من جهة المفسدة الكائنة في ذلك الفعل، فالكبيرة ما عظمت مفسدتها،

---

(١٣٠) ينظر: شرح النووي على شرح مسلم ١١٣/٢، والآداب الشرعية ١٨٢/١.

(١٣١) ينظر: تفسير الرازي ٦٨/١٠.

(١٣٢) لا تكاد تخلو الكتب الموسعة في التفسير والشروح من ذكر ذلك عند الآيات أو الأحاديث التي يرد فيها ذكر الكبيرة والصغيرة، وينظر مثلا: قوت القلوب ٢٨٧/٢-٢٨٨، وشرح النووي على صحيح مسلم ١١٣/٢-١١٥، ومجموع الفتاوى ٦٥٠/١١-٦٥٨، ومدارج السالكين ٣٤٧/١-٣٥٦، وفتح الباري ٤٢٤/١٠، ١٩٠/١٢-١٩١.

(١٣٣) ينظر: تفسير الرازي ٦٨/١٠.

(١٣٤) ينظر: مجموع الفتاوى ٦٥٠/١١-٦٥٨، وشرح العقيدة الطحاوية ٥٢٥/٢-٥٢٧، والإنصاف ٣٤٢/٢٩، والإقناع ٥٠٤/٤، وفتح المجيد لشرح كتاب التوحيد ٤١٨، والتوضيح عن توحيد الخلاق ٧٥، والدرر السنية في الأجوبة النجدية ١٢٩/١٠، ومصباح الظلام ٦١، وفتاوى ورسائل الشيخ محمد بن إبراهيم ٥٤/٢، وحاشية كتاب التوحيد ٢٥٧.

(١٣٥) ينظر: الفتاوى ٦٥٤/١١-٦٥٥، وشرح العقيدة الطحاوية ٥٢٦/٢.

(١٣٦) ينظر: قواعد الأحكام في مصالح الأنام ١٩/١، وينظر: الفروق ١٤٤/٤، ٢٥٨، وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٦٥٧.

والصغيرة ما قلت مفسدتها[١٣٧].

ويقرر الشاطبي أن الكبائر ما يعود إلى أمر ضروري كلي، فهي منحصرة في الإخلال بالضروريات المعتبرة في كل ملة، وهي الدين، والنفس، والنسل، والعقل، والمال، والصغائر تعود إلى أمر جزئي، ولا تخل بالضروريات[١٣٨].

والتفريق بين الكبيرة والصغيرة من هذه الجهة قريب[١٣٩]، ولكن يشكل عليه صعوبة إمكان ضبط ذلك[١٤٠].

الثالث: من جهة النظر إلى ما فوقها وما تحتها، فالسيئة تكون بالنسبة إلى ما فوقها صغيرة، وإلى ما تحتها كبيرة[١٤١].

ورد هذا بأنه يقتضي أن الذنوب نفسها لا تنقسم إلى صغائر وكبائر، وهذا فاسد، وهو خلاف القرآن[١٤٢].

ثم إنه لا يتصور حينئذ اجتناب الكبائر إلا بترك جميع المنهيات، سوى واحدة هي دون الكل، وهذا ممتنع[١٤٣].

المسلك الثاني: التفريق بينهما من جهة قصد فاعلها وحاله، لا من جهة ذاتها ونفسها.

ومن أقوال من سلك هذا الاتجاه:

الأول: ضبط التفريق من جهة ما ينافي العدالة وما لا ينافيها.

وإلى هذا ميل جمع من المتكلمين وغيرهم، خاصة من يذهب منهم إلى منع تسمية شيء من الذنوب صغيرة.

فهؤلاء يرون أن كل ذنب وكل نهي فيه كبيرة وصغيرة بحسب ما يعتري فاعلها، فمن فعل شيئا مع عارض جهالة لا يكون كبيرة، وإن فعله مع الاستهانة فهو كبيرة.

يقول الجويني في بيان حقيقة التفاوت بين ما ينافي العدالة من الذنوب وما لا ينافيها: "كل جريرة تؤذن بقلة اكتراث مرتكبها بالدين، ورقة الديانة، فهي التي تحط العدالة، وكل جريرة لا تؤذن بذلك، بل تبقي حسن الظن ظاهرا لصاحبه، فهي التي لا تحط العدالة"[١٤٤].

وعلى هذا اعتمد بعض من جعل الخلاف لفظي في انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر، على

(١٣٧) ينظر: الفروق ٤/١٤٣.

(١٣٨) ينظر: الموافقات ٢/٢٢٧-٢٢٨، والاعتصام ٢/٥٧.

(١٣٩) ينظر: جامع شروح العقيدة الطحاوية (شرح الشيخ صالح آل الشيخ) ٢/٨٩٢، ٨٩٤.

(١٤٠) ينظر: إدرار الشروق بهامش الفروق ١/١٤٣، وينظر أيضا: إيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة ٤٩٥.

(١٤١) ينظر: مجموع الفتاوى ١١/٦٥٠، ٦٥٦، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٥، وشرح المقاصد ٥/١٦٢.

(١٤٢) ينظر: مجموع الفتاوى ١١/٦٥٧، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٧.

(١٤٣) ينظر: شرح المقاصد ٥/١٦٢.

(١٤٤) الإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٨-٣٢٩، وينظر: قواعد الأحكام في مصالح الأنام ١/٢٠، وشرح صحيح البخاري ٩/٢٠٠، وشرح النووي على مسلم ٢/١١٣، والزاجر ١/٣٠، وتفسير المنار ٥/٤٦-٤٧.

اعتبار أن الجميع متفق على أن من الذنوب ما يقدح في العدالة ومنها ما لا يقدح فيها[١٤٥].

الثاني: من جهة الثواب والعقاب.

وهذا مأخذ المعتزلة وأصلهم في التفريق، فقد ذكر القاضي عبد الجبار المعتزلي أن الكبيرة في عرف الشرع هو ما يكون عقاب فاعله أكثر من ثوابه إما محققا أو مقدرا، وأما الصغيرة فهو ما يكون ثواب فاعله أكثر من عقابه إما محققا أو مقدرا[١٤٦].

فالصغيرة عندهم هي ما كان الثواب على الطاعة أزيد من العقاب على المعصية، وحينئذ ينحبط ذلك بما يساويه من الثواب ويفضل من الثواب، ومثل هذه المعصية هي الصغيرة، وهذا الانحباط هو المسمى بالتكفير، ولو وقع العكس فهي الكبيرة[١٤٧].

ويترتب على هذا الضابط الجهل بحقيقة الذنب، للجهل بما يترتب عليه من العقوبة، وقد صرح المعتزلة بذلك، وقالوا إن الله تعالى لم يعرفنا الصغائر بأعيانها[١٤٨]، وأنه لا يجوز على الله التعريف بالصغائر؛ لأنه إغراء بالقبيح[١٤٩].

وقال بهذا التعليل في عدم تمييز الصغيرة والكبيرة من ليس من المعتزلة؛ وادعوا أن العلم بالفرق يجعل الصغائر في حكم المباح الذي لا تبعة فيه، ولكن الله تعالى أخفى ذلك عن العباد؛ ليجتهدوا في اجتناب المنهي عنه، ونظير ذلك إخفاء ليلة القدر، وساعة الإجابة في يوم الجمعة، ووقت الموت في جميع الأوقات[١٥٠].

والقول بأن التعريف بالصغائر إغراء ليس بصحيح؛ لأن القبح غير صارف للمؤمن[١٥١].

وأما أن ذلك مثل إخفاء ليلة القدر، وساعة الإجابة في يوم الجمعة، ووقت الموت في جميع الأوقات، فهذا كما يقول العلامة ابن عاشور ذهول منهم، فإن الأشياء التي نظروا بها ترجع إلى فضائل الأعمال التي لا يتعلق بها تكليف، فإخفاؤها يقصد منه الترغيب في توخي مظانها؛ ليكثر الناس من فعل الخير، ولكن إخفاء الأمر المكلف به إيقاع في الضلالة، فلا يقع من الشارع[١٥٢].

(١٤٥) ينظر: الزواجر ١/٣٠، وتقدم بحث ذلك.

(١٤٦) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٢٧.

(١٤٧) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٩، ٢١/١٢٤، وتفسير المنار ٥/٤٧.

(١٤٨) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٢٩، ٥٣٩، والمغني في أبواب التوحيد والعدل ١٤/٣٩٣، وتفسير الرازي ١٠/٧٠.

(١٤٩) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٢٩، ٤٣٠، ٥٤٣، وتفسير الرازي ١٠/٧٠.

(١٥٠) ينظر: قوت القلوب ٢/٢٨٩، وإحياء علوم الدين ٤/١٨، ٢٠، وكتاب الإيمان من إكمال المعلم ١/٤١٤، وقانون التأويل ٦٧٦، وتفسير الرازي ١٠/٧٠، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٥، وروح المعاني ٥/٢٥، والتحرير والتنوير ٥/٢٧، وإيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة ٤٨٨.

(١٥١) ينظر: الأرواح النوافح بهامش العلم الشامخ ٩١، وإيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة ٤٨٨.

(١٥٢) ينظر: التحرير والتنوير ٥/٢٧.

ثم إن المعتزلة يكفرون بالكبيرة لا الصغيرة[١٥٣]. فكيف يفرقون بينهما إن كانت الصغائر لا يمكن التمييز بينها وبين الكبائر؟

ومن هنا جعلوا الفرق من حيث الحكم فحسب. وقالوا إن في الذنوب صغائر على معنى أن فيها ما يجب غفرانها باجتناب ما هو أكبر منها[١٥٤].

**المبحث الثاني: حكم مرتكب الصغيرة**

يرى أهل السنة أن اسم الإيمان باق لمرتكب الصغيرة، وأنه لا ينفى عنه بمجرد ارتكابه الصغائر.

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: " والمقصود هنا أن نفي الإيمان، والجنة، أو كونه من المؤمنين، لا يكون إلا عن كبيرة، أما الصغائر فلا تنفي هذا الاسم والحكم عن صاحبها بمجردها، فيعرف أن هذا النفي لا يكون لترك مستحب، ولا لفعل صغيرة، بل لفعل كبيرة"[١٥٥].

وينقل شيخ الإسلام رحمه الله عن ابن حامد من الحنابلة قوله بعد أن قرر انتفاء اسم الإيمان عمن ارتكب الكبيرة: " ولا تنتفي عنه تسمية الإيمان لارتكاب الصغائر من الذنوب، بل الاسم باق عليه"[١٥٦].

وفي تفسيره لقول من يقول فيمن نفي عنه الإيمان في النصوص: إنه مسلم لا مؤمن، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: " فإن صاحب هذا القول يقول لما نفى عنه النبي ﷺ الإيمان نفيته عنه كما نفاه عنه الرسول ﷺ، والرسول لم ينفه إلا عن صاحب كبيرة، وإلا فالمؤمن الذي يفعل الصغيرة هي مكفرة عنه بفعله الحسنات واجتنابه للكبائر، لكنه ناقص الإيمان عمن اجتنب الصغائر، فما أتى بالإيمان الواجب، لكنه خلطه بسيئات كفرت عنه بغيرها، ونقصت بذلك درجته عمن لم يأت بذلك"[١٥٧].

ويقول ابن حزم رحمه الله تعالى: " الصغائر ذنوب ومعاصي لكن لا يوقع عليها اسم فسق أو ظلم إذا انفردت عن الكبائر؛ لأن الله تعالى ضمن غفرانها لمن اجتنب الكبائر، ومن غفر ذنبه فمن المحال أن يوقع عليه اسم فاسق، أو اسم ظالم؛ لأن هذين اسمان يسقطان قبول شهادته، ومجتنب الكبائر وإن تستر بالصغائر فشهادته مقبولة؛ لأنه لا ذنب له"[١٥٨].

ويقول الحافظ ابن رجب رحمه الله: " فأما من ارتكب الصغائر فلا يزول عنه اسم الإيمان بالكلية، بل هو مؤمن ناقص الإيمان ينقص من إيمانه بحسب ما ارتكبه من ذلك"[١٥٩].

ونقص إيمانه هو كما مر في كلام شيخ الإسلام ابن تيمية في مقابل من اجتنب الصغيرة، وهذا مما لا

---

(١٥٣) ينظر: فتح الباري ١/١٠٧، وينظر: شرح الأصول الخمسة ٥٣٥.

(١٥٤) ينظر: مقالات الأشعري ١٦٠.

(١٥٥) مجموع الفتاوى ١١/٦٥٤، وينظر: إعلام الموقعين ٣/٥٩.

(١٥٦) مجموع الفتاوى ٧/٣٦٩.

(١٥٧) مجموع الفتاوى ٧/٣٥٣.

(١٥٨) الفصل في الملل والأهواء والنحل ٣/٢٨٠.

(١٥٩) جامع العلوم والحكم ١/٣٠٣.

يكاد يقع لأحد، لكن مرتكب الصغيرة يوفق إلى اجتناب الكبائر، وحصول مكفرات الصغائر.

وعلى هذا فإن صاحب الصغيرة فحسب قد زحزح عن النار، وأدخل الجنة بوعد الكريم الرحيم[١٦٠].

بل إن من عوفي من الذنوب حاشا الصغائر، والتي تكفر بأداء الطاعات واجتناب الكبائر، فإنه من طبقة المحسنين التي هي أعلى مراتب الدين، فإن من أوصاف المحسن أنه من أتى بصغيرة كانت مغمورة في حسناته المكفرة لها، ولابد أن لا يكون مصرا عليها؛ حتى يكون مجتنبا لكبائر الإثم والفواحش[١٦١].

وعلى رأس المحسنين أنبياء الله عليهم السلام، فإنهم معصومون من الكبائر دون الصغائر، وهذا قول أكثر علماء الإسلام وجميع الطوائف، حتى إنه قول أكثر أهل الكلام، وهو قول أكثر الأشعرية، وهو أيضا قول أكثر أهل التفسير، والحديث، والفقهاء، بل لم ينقل عن السلف والأئمة والصحابة، والتابعين، وتابعيهم إلا ما يوافق هذا القول.

وعامة ما ينقل عن جمهور العلماء أنهم غير معصومين عن الإقرار على الصغائر، ولا يقرون عليها، ولا يقولون إنها لا تقع بحال.

وأول من نقل عنهم من طوائف الأمة القول بالعصمة مطلقا وأعظمهم قولا لذلك الرافضة، فإنهم يقولون بالعصمة حتى ما يقع على سبيل النسيان والسهو والتأويل[١٦٢].

هذا وقد قال المعتزلة بإيقاع اسم الإيمان على أصحاب الصغائر، إلا أنهم يوجبون الإحباط، ويقولون من اجتنب الكبائر لا يجوز أن يعاقب على صغيرة، وإنما تنقص درجته عن درجة من لا ذنب له، مع مساواته في الحسنات، فالمعتزلة يخرجون صاحب الصغيرة من نصوص الوعيد[١٦٣].

ومذهب الخوارج في مرتكب الصغيرة مبني على اختلافهم في حكم الصغيرة، لا على خلافهم في التقسيم[١٦٤]، فإنه ممن يقول بالتقسيم منهم من يحكم

---

(١٦٠) ينظر: العلم الشامخ ٩٠.

(١٦١) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٩-٤٥٠، وينظر منه ١/٤١٢.

(١٦٢) ينظر: مجموع الفتاوى ٤/٣١٩-٣٢٠، وحول مسألة الأنبياء والصغائر يراجع أيضا: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/٩٤، ومنهاج السنة ١/٤٧٢، ٢/٤٠٠، ٤٢٧، ٣/٣٧٣، ومجموع الفتاوى ١٧/٣١، ٢٠/٨٨-٨٩، ٣٥/١٠٠-١٠١، والاستغاثة في الرد على البكري ١/٣٠٦، ٢/٦٢٢، والروض الباسم ١/٢٣١-٢٣٣.

(١٦٣) ينظر: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٣/٢٨٠، وتبصرة الأدلة ٢/٧٦٧، والتمهيد لقواعد التوحيد ١٢١-١٢٢، والآداب الشرعية ١/١٨٦ (نقلا عن شيخ الإسلام ابن تيمية)، وتبصرة الأدلة ٢/٧٦٧، ويراجع ما سبق في ضابط الصغيرة ورأي المعتزلة فيه، ص١٤، ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٤٨.

(١٦٤) خلافا لما في (التحرير والتنوير ٥/٢٧) عند بيان ما يترتب على إثبات الكبائر والصغائر أن من يفرق بين المعاصي الكبائر والصغائر من الخوارج إنما يكفرون مرتكب الكبيرة، وقد سبق في المبحث الأول من الفصل الأول أن من الخوارج القائلين بالتقسيم، كالبكرية، واليزيدية، من يحكم على مرتكب الصغيرة بالكفر.

على مرتكب الصغيرة بما يحكم به على مرتكب الكبيرة، ويجعل حكمها حكم الكبيرة، وصاحبها كافر مخلد في النار، ومن يفرق بينهما في الحكم يجعل ذلك خاصا بمرتكب الكبيرة [(١٦٥)].

وذهب الأشاعرة إلى جواز العقاب على الصغيرة، كجواز العقاب على الكبيرة، وأنه يجوز أن تغفر الصغيرة فلا تنقص درجته.

وعندهم أن لا ذنب يغفر واجبا باجتناب ذنب آخر، بل كل ذلك كبيرة، ومرتكبه في المشيئة، غير الكفر؛ لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغۡفِرُ أَن يُشۡرَكَ بِهِۦ وَيَغۡفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ﴾ [(١٦٦)]. [(١٦٧)]

قال في شرح العقائد النسفية: " (ويجوز العقاب على الصغيرة) سواء اجتنب مرتكبها الكبيرة أم لا؛ لدخوله تحت قوله تعالى: ﴿وَيَغۡفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ﴾، ولقوله: ﴿لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّآ أَحۡصَىٰهَا ﴾ [(١٦٨)]، والإحصاء إنما يكون بالسؤال والمجازاة إلى غير ذلك من الآيات، والأحاديث.

وذهب بعض المعتزلة إلى أنه إذا اجتنب الكبائر لم يجز تعذيبه، لا بمعنى أنه يمتنع عقلا، بل بمعنى أنه لا يجوز أن يقع لقيام الأدلة السمعية على أنه لا يقع؛ لقوله تعالى: ﴿ إِن تَجۡتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنۡهَوۡنَ عَنۡهُ نُكَفِّرۡ عَنكُمۡ سَيِّـَٔاتِكُمۡ ﴾ [(١٦٩)].

وأجيب: بأن الكبيرة المطلقة هي الكفر؛ لأنه الكامل في جميع الإثم بالنظر إلى أنواع الكفر، وإن كان الكل ملة واحدة في الحكم.

أو إلى أفراده القائمة بأفراد المخاطبين على ما تمهد من أن مقابلة الجمع بالجمع تقتضي انقسام الآحاد بالآحاد، كقولنا: ركب القوم دوابهم، ولبسوا ثيابهم" [(١٧٠)].

وقد بين شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله أصل الضلال في هذا الباب، وأنه مبني على أصل الجهمية ومن سلك مسلكهم في الوعد والوعيد، والثواب والعقاب، الذين يجعلون الثواب والعقاب بلا حكمة ولا عدل، ويتوقفون في خبر الله مطلقا، حتى أنكروا صيغ العموم، فلم يعلموا بخبر ما أخبر به من الوعد والوعيد، ولا يجزمون بالنجاة للصنف الذين يعلم الله أنهم آمنوا وعملوا الصالحات، وكانوا من أعظم الناس طاعة لله إذا كان لأحدهم سيئة واحدة صغيرة، بل يجوزون أن يعذب الله أهل الحسنات

---

(١٦٥) ينظر: مجموع الفتاوى ٤٧٠/١٢، ومقالات الإسلاميين ١٦٨/١، ٢٠٤، وتبصرة الأدلة ٧٦٧/٢، والتمهيد لقواعد التوحيد ١٢١-١٢٢، وأصول الدين للبزدوي ١٣٢.

(١٦٦) سورة النساء، الآية ٤٨، ١١٦.

(١٦٧) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٦/١، نقلا عن شيخ الإسلام ابن تيمية.

(١٦٨) سورة الكهف، الآية ٤٩.

(١٦٩) سورة النساء، الآية ٣١.

(١٧٠) شرح العقائد النسفية ٧٤-٧٥، وينظر: شرح صحيح البخاري ٣٢٤/١، وفتح الباري ٤٢٣/١٠، وقد تقدم نقض حمل الآية على الكفر، وأما حكم اجتناب الكبائر فسيأتي مفصلا بعون الله تعالى في المبحث الأول من الفصل الرابع، ص٣٦.

الكبيرة على سيئة واحدة صغيرة عذابا ما يعذبه أحدا من أهل القبلة[١٧١].

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: "وأما قوله: ﴿إِن تَجْتَنِبُواْ﴾ الآية[١٧٢]، ففيه الوعد بالتكفير، والتكفير يكون بالأعمال الصالحة تارة، وبالمصائب المكفرة[١٧٣].

فمن كفرت سيئاته بنفس العمل – يعني الأعمال الصالحة- كان من باب الموازنة، وهذا تنقص درجته عمن سلم من تلك الذنوب، كما قال ذلك من قاله من المعتزلة وغيرهم.

ومن كفرت بالمصائب والحدود وعقوبات الدنيا، فإنه تسلم له حسناته فلا تنقص درجته، بل ترتفع درجاتهم بالصبر على المصائب، فيكونون أرفع مما لو عوفوا"[١٧٤].

وأما حديث (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير، أما أحدهما فكان لا يستتر من البول)، فليس فيه دليل على أن التعذيب قد يقع على الصغائر، ولا يختص بالكبائر؛ بدعوى أن الاحتراز من البول لم يرد فيه وعيد[١٧٥].

فإن هذا الاستدلال مبني على لفظ (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير)، وقد سبق تحقيق الكلام في ألفاظ الحديث، وأنه جاء من طريق بزيادة (وما يعذبان في كبير، وإنه لكبير)[١٧٦]، ومن ثم فإن عدم التنزه من البول من الكبائر[١٧٧].

وبعد الوقوف على المذاهب في مرتكب الصغيرة، فمما يذكر أن العلامة ابن مفلح أفاد أن الأشهر في كتب الفقه أن الصغائر تقدح في العدالة، فلا تكفر باجتناب الكبائر، فعلى هذا إذا مات غير تائب منها فأمره إلى الله إن شاء عذبه، وإن شاء غفر له عند أهل السنة، كالكبائر[١٧٨]، خلافا للمعتزلة[١٧٩].

وقد مر أثناء المسألة أن ما نسبه لأهل السنة هو قول الأشاعرة، وما عده قولا للمعتزلة يقول به أيضا أهل السنة.

---

(١٧١) ينظر: مجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦-٣٤٧، ١٦/٥٠٠، والنبوات ١/٤٧٢.

(١٧٢) سورة النساء، الآية ٣١.

(١٧٣) وبأسباب غيرها كما ذكره رحمه الله في مواضع أخرى، وفي الفصل الرابع تفصيل لها.

(١٧٤) نقله عنه ابن مفلح في الآداب الشرعية ١/١٨٧.

(١٧٥) ينظر: شرح صحيح البخاري ١/٣٢٤، وفتح الباري= ١/٣٨٠، ونيل الأوطار ١/٩٠.

(١٧٦) يراجع: المبحث الثاني من الفصل الأول، الحجة السادسة وجوابها.

(١٧٧) ينظر: فتح الباري ١/٣٨٠، ونيل الأوطار ١/٩٠، ويراجع الجواب عن الدليل السادس من حجج المانعين من التقسيم، ص٩.

(١٧٨) وصنيعه هذا في نسبة قول الأشاعرة إلى أهل السنة مماثل تماما لصنيع السمعاني في تفسيره ١/٤٢١.

(١٧٩) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٦؛ لأن المعتزلة يقولون يجب غفران الصغائر لمجتنب الكبائر، وسيأتي أن عامة أهل العلم على أن اجتناب الكبائر مكفر للصغائر كما دلت عليه النصوص خلافا لبعض الأشاعرة. ينظر: الفصل الرابع: الحسنات الماحية.

ولذا لم يرتض ابن مفلح قول الأشاعرة الذي ظنه قول أهل السنة، لمخالفته لدلالات النصوص، وقال بعد ذكره لبعض النصوص التي فيها التكفير: "وقد ظهر مما سبق أن الصغائر لا تقدح في العدالة؛ لوقوعها مكفرة شيئا فشيئا.

وقد اعترف ابن عقيل بصحة هذا، وأنه لولا الإجماع لقلنا به، كذا قال، وأين الإجماع المخالف لهذا؟ بل هذا مقتضى ما سبق عن أصحابنا، ومقتضى الإجماع السابق لظاهر الكتاب والسنة، وهو متوجه كما ترى،..، وهذا معنى قول بعض أصحابنا: إنه يقدح في العدالة إدمان الصغيرة، لكن ظاهر القول الأول، ولو أدمن"[١٨٠].

وبعد معرفة المذهب الحق في صاحب الصغيرة اسما وحكما، والذي يقصد منه نقض ما عليه المخالفون سواء منهم من حكم عليه بالكفر، أو من توقف في حاله، وجوز تعذيبه، فإن هذا كله لا يعني التساهل في هذه الصغائر، إذ من الأصول المقررة المتفق عليها وجوب اجتناب الذنوب صغيرها وكبيرها[١٨١].

والشريعة وإن جاءت بالتفريق بين الذنوب، فإن نصوصها متظاهرة على تحريم الذنوب وخطرها في الدنيا والآخرة، حتى إن الشريعة جاءت بوسائل تحمي المسلم من مقاربة الذنوب فضلا عن مواقعتها، فقد حذرت من الشبهات، وهي ما خفي حكمها حرام أم حلال، وسدت الذرائع الموقعة في الحرام بمنع مباحات في الأصل قد تسقطه في المحرمات، وحرمت المشاركة فيما يعين على محرم، كلعن عشرة في الخمر، مع أن شاربها واحد[١٨٢]، وهكذا من معان تدل على حرمة الذنوب، ووجوب الابتعاد عنها[١٨٣].

وإذا كان نبينا ﷺ يقول: (لو يؤاخذني الله وابن مريم بما جنت هاتان -يعني الإبهام والتي تليها- لعذبنا ولم يظلمنا شيئا)[١٨٤]، وقد تقرر أن الأنبياء لا يقع منهم إلا الصغائر، فكيف بمن دونهم، لكن من لطف الله تعالى بعباده ورحمته بهم أن تجاوز عنهم في

---

(١٨٠) الآداب الشرعية ١٨٤/١، وينظر: الفروع ٥٦٣/٥، والبحث هنا متعلق بحكم مرتكب الصغيرة، وأما حكم الإصرار عليها، ورأي ابن مفلح في ذلك، فسيأتي بعون الله في فصل (أسباب تكفير الصغائر) السبب الأول: الإصرار على الصغيرة.

(١٨١) ينظر: منهاج السنة ٩٠/٣.

(١٨٢) رواه الإمام أحمد ٤٠٥/٨ رقم ٤٧٨٧، ٩/١٠ رقم ٥٧١٦، وأبو داود في السنن: كتاب الأشربة، باب العنب يعصر للخمر ٨٢/٤ رقم ٣٦٧٤، والترمذي في الجامع: كتاب البيوع، باب النهي عن أن يتخذ الخمر خلا ٢٩٦/٤ رقم ١٢٥٩، وابن ماجه في السنن: كتاب الأشربة، باب لعن الخمر على عشرة أوجه ٢٥٥/٢ رقم ٣٤٢٤، وصححه الألباني كما في صحيح الترمذي ٢٧/٢ رقم١٠٤١.

(١٨٣) يراجع حول هذا المعنى كتاب: حول تقسيم الذنوب إلى كبائر وصغائر، وينظر منه ٣٤، ٣٨، ٤١، والكتاب مبني على طريقة المانعين من التقسيم، وترديد شبهتهم، والثناء عليهم في منعهم التقسيم (ينظر مثلا: ٧٣، ٧٨، ٨٤، ١٠٥)، ومع هذا فهو في جملته جيد في التحذير من المعاصي صغيرها وكبيرها، وهذا المعنى كما هو معلوم يقول به من يرى التقسيم، والله المستعان.

(١٨٤) رواه أبو نعيم في حلية الأولياء ١٣٢/٨، وابن حبان في صحيحه (الإحسان) ٤٣٣/٢ رقم٦٥٧، وصححه الألباني كما في صحيح الترغيب والترهيب ٦٤٥/٢ رقم٢٤٧٥.

المؤاخذة بالصغائر إذا أتوا بأسباب تكفيرها، واجتنبوا ما ينهون عنه من كبائر الإثم والفواحش، وذلك من فضل الله ورحمته على عباده، والحمد لله رب العالمين.

والمقصود أن ما قرره أهل السنة في هذا الباب مبني على إعمال النصوص، والوقوف معها، وهو يقوم على أمرين: وجوب اجتناب الذنوب صغيرها وكبيرها، وأن من سلم من شر الكبائر، فإن اسم الإيمان باق له، وصغائره مغفورة له، وهو في عداد المفلحين، وبالله التوفيق.

## الفصل الثالث: أسباب صيرورة الصغائر كبائر

الأصل أن كل ذنب له حكمه، فالصغيرة صغيرة، والكبيرة كبيرة، بيد أن ثمة أسبابا تحتف بها الصغيرة تخرجها عن هذا الوصف، وتجعلها في عداد الكبائر[١٨٥].

وهذا المعنى وهو أن الصغيرة تنقلب كبيرة تجده منتشرا جدا في كلام أهل العلم، وهو مبثوث في ضمن بحوثهم عن الذنوب، ومنهم من يسوق أسبابا متنوعة في انقلاب الصغائر إلى كبائر[١٨٦].

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: " والذنب يتغلظ بتكراره، وبالإصرار عليه، وبما يقترن به من سيئات أخر، فقد يقترن بالذنوب ما يخففها، وقد يقترن بها ما يغلظها"[١٨٧].

وفي هذا المبحث بعون الله تعالى سياق لجملة من الأسباب التي عدها أهل العلم سببا للانقلاب الصغيرة كبيرة.

السبب الأول: الإصرار على الصغيرة.

لعل هذا السبب هو أشهر سبب يذكر في صيرورة الصغيرة كبيرة، ويمكن ترتيب الكلام عليه في مسألتين:

المسألة الأولى: معنى الإصرار لغة، وشرعا، وبعض أقوال أهل العلم في معناه.

فالإصرار في اللغة مأخوذ من قولهم: أصر، يصر على الشيء، إصرارا: إذا لزمه، وداومه، وثبت عليه، وأكثر ما يستعمل في الشر والذنوب[١٨٨]، وأصر على فعله، يصر، إصرارا: إذا عزم على أن يمضي فيه ولا يرجع[١٨٩]، وداومه ولازمه[١٩٠]، وأصر على الأمر: عزم[١٩١]، وأصررت على الشيء: إذا أقمت ودمت عليه[١٩٢].

(١٨٥) ينظر: لوامع الأنوار ٣٦٧/١.

(١٨٦) كما فعل الغزالي في إحياء علوم الدين ٢٩/٤-٣١، والسفاريني في لوامع الأنوار ٣٦٦/١.

(١٨٧) مجموع الفتاوى ٦٥٩/١١-٦٦٠، وسيأتي في أثناء المبحث مزيدا من أقوال العلماء في هذا المعنى.

(١٨٨) ينظر: لسان العرب ٤٥٣/٤، ونقله في لوامع الأنوار ٣٦٦/١.

(١٨٩) ينظر: تهذيب اللغة ١٠٨/١٢.

(١٩٠) ينظر: المصباح المنير ٢٧٧.

(١٩١) ينظر: لسان العرب ٤٥٢/٤، والقاموس المحيط ٥٤٣، والمصباح المنير ٢٧٧.

(١٩٢) ينظر: تهذيب اللغة ١٠٧/١٢، ولسان العرب ٤٥٢/٤، والقاموس المحيط ٥٤٣.

فالإصرار لغة يرجع إلى معنى العزم على الشيء، وإلى معنى الثبات عليه[١٩٣].

وأما معنى الإصرار في الشرع، فقد قال تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَن يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلَّا اللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَىٰ مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿١٣٥﴾ ﴾[١٩٤]، والأقوال في معنى الإصرار في الآية ثلاثة[١٩٥]:

الأول: أنه الثبوت على الذنب، والإقامة عليه.

الثاني: أنه مواقعة الذنب عند الهم به.

الثالث: أنه السكوت على الذنب، وترك الاستغفار منه.

وفي الراجح يقول ابن جرير رحمه الله: " وأولى الأقوال بالصواب عندنا قول من قال: الإصرار: الإقامة على الذنب عامدا، أو ترك التوبة منه، ولا معنى لقول من قال: الإصرار على الذنب مواقعته"[١٩٦].

وكما ترى أن تفسير الإصرار بالإقامة على الذنب موافق للمعنى اللغوي، وهو ما اقتصر على ذكره في تفسير الآية جمع من المفسرين[١٩٧].

وبعضهم يزيد مع الثبات على الذنب العزم عليه، ويقول إن الإصرار هو: العزم بالقلب على الأمر، وترك الإقلاع عنه[١٩٨].

وهذا والله أعلم موافق لما تقدم، فإنه لا إقامة على الذنب إلا مع عزيمة القلب.

ومن أقوال أهل العلم في مفهوم الإصرار ما ذكره الإمام ابن القيم رحمه الله أن " الإصرار هو الاستقرار على المخالفة، والعزم على المعاودة، وذلك ذنب آخر"[١٩٩]، وقال: " الإصرار عقد القلب على ارتكاب الذنب متى ظفر به"[٢٠٠].

ويرى ابن الصلاح أن المصر هو من تلبس من أضداد التوبة باسم العزم على المعاودة، أو باستدامة الفعل بحيث يدخل به ذنبه في حيز ما يطلق عليه الوصف بصيرورته كبيرا عظيما[٢٠١].

ويقول ابن رجب: " فمن فعل محرما مرة، ثم عزم على فعله متى قدر عليه، فهو مصر على

---

(١٩٣) ينظر: معجم مقاييس اللغة ٣/٢٨٢-٢٨٣، ومعالم التنزيل ١/٤٢٠.

(١٩٤) سورة آل عمران، الآية ١٣٥.

(١٩٥) ينظر: جامع البيان ٤/١٢٤-١٢٥، وزاد المسير ١/٤٦٣-٤٦٤.

(١٩٦) جامع البيان ٤/١٢٥، وبمعناه في: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١/٤٣٩.

(١٩٧) ينظر: تفسير غريب القرآن ١١٢، وتفسير القرآن العزيز ١/٢٩٠، وتفسير السمعاني ١/٣٥٨، وتفسير المشكل من غريب القرآن ٥٢، ومعالم التنزيل ١/٤٢٠، والكشاف = ١٩٥، وتفسير القرآن الكريم (سورة آل عمران) لابن عثيمين ٢/١٨٦.

(١٩٨) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٥/٣٢٥، والتحرير والتنوير ٤/٩٤.

(١٩٩) مدارج السالكين ١/٢٠١.

(٢٠٠) مدارج السالكين ١/٣٠٧.

(٢٠١) نقله عنه النووي في شرح مسلم ٢/١١٥.

المعصية، ومعاقب على هذه النية، وإن لم يعد إلى عمله إلا بعد سنين عديدة، وبذلك فسر ابن المبارك وغيره الإصرار على المعصية"[٢٠٢].

ويؤيده أن الإصرار معصية اتفاقا، فمن عزم على المعصية، وصمم عليها كتبت عليه سيئة، فإن عملها كتبت عليه معصية ثانية، وقد تظاهرت نصوص الشريعة بالمؤاخذة على عزم القلب المستقر[٢٠٣].

وعقد القرافي مسألة في حقيقة الإصرار الذي يصير الصغيرة كبيرة، فذكر من الأقوال في ذلك:

الأول: أن يتكرر الذنب منه، سواء كان يعزم على العود، أم لا.

الثاني: إن تكرر من غير عزم لم يكن إصرار، وإن كان مع العزم على المعاودة فهو إصرار.

قال القرافي مرجحا: " يقال فلان مصر على العداوة، أي مصمم بقلبه عليها، وعلى مصاحبتها ومداومتها.

ولا يفهم في عرف الاستعمال من الإصرار إلا العزم والتصميم على الشيء، والأصل عدم النقل والتغيير، فوجب أن يكون ذلك معناه لغة وشرعا، هذا الذي ترجح عندي"[٢٠٤].

وتعقبه ابن الشاط بأن الإصرار لغة المقام على الشيء والمعاودة له سواء كان ذلك فعلا أو غيره، لا ما قاله القرافي من أنه العزم والتصميم على الشيء.

وعلى ذلك فالإصرار المصير للصغيرة كبيرة مانعة من قبول الشهادة إنما هو: المعاودة لها معاودة تشعر بالجرأة على المخالفة، لا المعاودة المقترنة بالعزم عليها[٢٠٥].

وهذا الوصف الذي ذكره ابن الشاط يعلق التكرار بالتهاون بالذنب، وقلة المبالاة، وهذا وحده سبب مستقل في انقلاب الصغيرة كبيرة[٢٠٦]، إلا أن يقال إن الأمرين متلازمان، فلا يكون تكرار إلا مع قلة المبالاة ونحو ذلك، فهذا يمكن أن يقال في الجملة[٢٠٧].

ويرى العز بن عبد السلام أن حد الإصرار هو أن تتكرر منه الصغيرة تكرارا يشعر بقلة مبالاته بدينه إشعار مرتكب الكبيرة بذلك.

وكذلك إذا اجتمعت صغائر مختلفة الأنواع، بحيث يشعر مجموعها بما يشعر به أصغر الكبائر[٢٠٨].

وقال ابن حامد من الحنابلة أن الصغائر إن تكررت من نوع أو أنواع، فظاهر المذهب: تجتمع، وتكون كبيرة[٢٠٩].

(٢٠٢) جامع العلوم والحكم ٢/٣٢٧.

(٢٠٣) ينظر: إكمال المعلم ١/٤٢٤-٤٢٥، وشرح النووي على مسلم ٢/١٩٩، وفتح الباري ١١/٣٣٥، وفيها ذكر لبعض النصوص الدالة على المؤاخذة بعزم القلب.

(٢٠٤) ينظر: الفروق ٤/١٤٥-١٤٦.

(٢٠٥) ينظر: إدرار الشروق بهامش الفروق ٤/١٤٥.

(٢٠٦) كما سيأتي بيانه إن شاء الله تعالى في السبب الثالث.

(٢٠٧) وأما تعقبه للقرافي في مفهوم الإصرار، فما تم نقله من أقوال في معنى الإصرار تجلي صحة مذهب القرافي، والله أعلم.

(٢٠٨) ينظر: قواعد الأحكام في مصالح الأنام ١/٢٢. ونقله عنه النووي في شرح مسلم ٢/١١٥.

(٢٠٩) ينظر: الفروع ٦/٥٦٥، والإنصاف ٢٩/٣٤٢.

وعند الزركشي أن الإصرار يكون باعتبارين:

أحدهما: حكمي، وهو العزم على فعل تلك الصغيرة بعد الفراغ منها، فهذا حكمه حكم من كررها فعلا.

والثاني: الإصرار بالفعل، ويعبر عنه عند البعض بالمداومة[٢١٠].

وفي شرح المقاصد: "وفي معنى ارتكاب الكبائر الإصرار على الصغائر، بمعنى الإكثار منها، سواء كانت من نوع واحد، أو أنواع مختلفة"[٢١١].

ومن العرض المتقدم في معنى الإصرار نجده يجمع وصف الإقامة على الذنب، ويدخل فيه تكراره، أو العزم على معاودة الذنب حتى لو لم يفعله.

المسألة الثانية: حكم الإصرار على الصغائر.

وقع الخلاف في حكم الإصرار على الصغيرة على قولين:

القول الأول: أن الإصرار على الصغائر يصيرها كبائر.

وهذا القول ينسبه النووي رحمه الله إلى العلماء، فيقول: "قال العلماء رحمهم الله: والإصرار على الصغيرة يجعلها كبيرة"[٢١٢].

(٢١٠) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦-٣٣٧، ثم ذكر الخلاف في المداومة هل يعتبر فيها المداومة على نوع واحد من الصغائر أو من أنواع؟ وجهان، وتقدم هذا المعنى في كلام العز وابن حامد.

(٢١١) شرح المقاصد ٥/٢٣٠.

(٢١٢) شرح النووي ٢/١١٥.

وقيل عن هذا القول إنه المعروف عند أهل العلم[٢١٣]، وإن كلام كثير من العلماء يدل عليه[٢١٤]، وإنه المشهور[٢١٥].

وقد تقدم كلام بعضهم في هذا المعنى، ومن ذلك أيضا ما جاء عند أبي طالب المكي عند عده الكبائر، فقد جعل منها الإصرار على المعصية[٢١٦].

ويقول ابن بطال: "والمحقرات إذا كثرت صارت كبائر بالإصرار عليها، والتمادي فيها"[٢١٧].

ويقول البيهقي: "وقد وردت أخبار وحكايات في التحريض على اجتناب الصغائر؛ خوفا من الإصرار عليها، فتكون من الكبائر"[٢١٨].

ويقول النووي على قول ابن عباس (لا كبيرة مع الاستغفار، ولا صغيرة مع الإصرار)[٢١٩]: "معناه: أن الكبيرة تمحى بالاستغفار، والصغيرة تصير كبيرة بالإصرار"[٢٢٠].

ويقول شيخ الإسلام ابن تيمية: "والذنب يتغلظ بتكراره، وبالإصرار عليه، وبما يقترن به من سيئات أخر،..، فقد يقترن بالذنوب ما يخففها، وقد

(٢١٣) ينظر: أضواء البيان ٧/٢٠٠.

(٢١٤) ينظر: الجامع لشعيب الإيمان ١/٤٥٦، وشرح رياض الصالحين، للشيخ ابن عثيمين ٢/١٥.

(٢١٥) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦.

(٢١٦) ينظر: قوت القلوب ٢/٢٨٨.

(٢١٧) شرح صحيح البخاري ١٠/٢٠٢.

(٢١٨) الجامع لشعب الإيمان ١/٤٥٦.

(٢١٩) سبق تخريجه.

(٢٢٠) شرح النووي على مسلم ٢/١١٥.

يقترن بها ما يغلظها"(٢٢١).

ولما ذكر قول ابن عباس المتقدم (ولا صغيرة مع الإصرار) قال: " فإذا أصر على الصغيرة صارت كبيرة، قال تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ ﴾ (٢٢٢) الآية"(٢٢٣).

وقال: " ولهذا قال الفقهاء في الشاهد العدل: أن لا يأتي كبيرة، ولا يصر على صغيرة"(٢٢٤).

وقال بعد إيراد قوله تعالى ﴿ وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ ﴾: الآية: " فوصفهم بالتوبة منها، وترك الإصرار عليها، لا بترك ذلك بالكلية، فإنه النبي ﷺ قال في الحديث الصحيح (كتب على ابن آدم حظه من الزنا أدرك ذلك لا محالة، فالعينان تزنيان وزناهما النظر، والأذن تزني وزناها السمع، واللسان يزني وزناه النطق، واليد تزني وزناها البطش، والرجل تزني وزناها المشي، والقلب يتمنى ويشتهي، والفرج يصدق ذلك أو يكذبه)، وفي الحديث (كل ابن آدم خطاء، وخير الخطائين التوابون)(٢٢٥).

فلا بد للإنسان من مقدمات الكبائر، وكثير منهم يقع في الكبيرة، فيؤمر بالتوبة، ويؤمرون أن لا يصروا على صغيرة، فإنه لا صغيرة مع إصرار، ولا كبيرة مع استغفار"(٢٢٦).

ويقول ابن القيم في بيان عقبة الصغائر التي يسعى الشيطان في إيقاع العبد فيها إن لم يقدر على ما هو أشد منها: "ولا يزال يهون عليه أمرها -يعني الصغائر- حتى يصر عليها، فيكون مرتكب الكبيرة الخائف الوجل النادم أحسن حالا منه، فالإصرار أقبح منه، ولا كبيرة مع التوبة والاستغفار، ولا صغيرة مع الإصرار"(٢٢٧).

وقال ابن رجب تعليقا على ترجمة البخاري في صحيحه: باب خوف المؤمن أن يحبط عمله وهو لا يشعر، ثم قال وما يحذر من الإصرار على النفاق والعصيان من غير توبة، لقوله الله تعالى: ﴿وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا ﴾ (٢٢٨).

---

(٢٢١) مجموع الفتاوى ٦٥٩/١١-٦٦٠.

(٢٢٢) سورة آل عمران، الآية ١٣٥.

(٢٢٣) مجموع الفتاوى ٦٩٩/١١، وينظر منه: ٢٩٣/١٥، ٥٨/١٦.

(٢٢٤) مجموع الفتاوى ٢٩٣/١٥، ويراجع توثيق قول الفقهاء في مبحث حكم مرتكب الصغيرة.

(٢٢٥) أخرجه: أحمد في مسنده ٣٤٤/٢٠ رقم ١٣٠٤٩، والترمذي في الجامع: كتاب صفة القيامة، باب المؤمن يرى ذنبه كالجبل فوقه ١٩١/٧ رقم ٢٥٠١، وابن ماجه في السنن كتاب الزهد، باب ذكر التوبة ٤٣٨/٢ رقم ٤٣٠٥، وحسنه الألباني كما في صحيح الترمذي ٣٠٥/٢ رقم٢٠٢٩.

(٢٢٦) مجموع الفتاوى ٣٠/١٧.

(٢٢٧) مدارج السالكين ٢٤٧/١، ونحوه في: بدائع الفوائد ٨٠٠/٢-٨٠١.

(٢٢٨) سورة آل عمران، الآية ١٣٥.

قال ابن رجب: " مراده أن الإصرار على المعاصي وشعب النفاق، من غير توبة، يخشى منها أن يعاقب صاحبها بسلب الإيمان بالكلية، وبالوصول إلى النفاق الخالص، وإلى سوء الخاتمة. نعوذ بالله من ذلك، كما يقال إن المعاصي بريد الكفر"[٢٢٩].

وقال تعليقا على حديث (كتب على ابن آدم حظه من الزنى أدرك ذلك لا محالة)[٢٣٠]: " وإن أصر على الذنب هلك"[٢٣١].

هذا بعض كلام أهل العلم في كون الإصرار على الصغيرة يصيرها كبيرة[٢٣٢]، وجمع منهم يعقدون أبوابا وفصولا في كتبهم تحذيرا من محقرات الذنوب يضمنونها هذا المعنى[٢٣٣]، ومما يوردونه دليلا على ذلك: ما رواه ابن مسعود[٢٣٤] أن رسول الله ﷺ قال (إياكم ومحقرات الأعمال، إنهن يجتمعن على الرجل حتى يهلكنه)، وإن رسول الله ﷺ ضرب لهن مثلا، كمثل قوم نزلوا بأرض فلاة، فحضر صنيع القوم، فجعل الرجل يجيء بالعود، والرجل يجيء بالعويد، حتى جمعوا من ذلك سوادا، ثم أججوا نارا، فأنضجت ما قذف فيها[٢٣٥]، وعن عائشة أن رسول الله ﷺ قال: (يا عائشة إياك ومحقرات الذنوب، فإن لها طالبا من الله)[٢٣٦]، وعن عبد الله بن عمرو عن النبي ﷺ (ويل لأقماع القول، ويل للمصرين الذين يصرون على ما فعلوا وهم يعلمون)[٢٣٧].

وقال ابن عباس رضي الله عنه: لا كبيرة مع استغفار، ولا صغيرة مع إصرار[٢٣٨]، وروي عنه

(٢٢٩) فتح الباري، لابن رجب ١/١٨١، ونحوه في: جامع العلوم والحكم ٢/٤٩٣.

(٢٣٠) سبق تخريجه ص ١٣.

(٢٣١) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤١٥.

(٢٣٢) وتتبع هذا مما يطول جدا، فهو مبثوث في كلام أهل العلم عند قوله تعالى{ولم يصروا على ما فعلوا}، وفي كتب الفقه والأصول عند وصفهم للعدل، وفي كتب الشروح والمطولات عند كلامهم عن الذنوب.

(٢٣٣) منهم البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الرقاق: باب ما يتقى من محقرات الذنوب ١١/٣٣٧. وابن بطال في شرح صحيح البخاري أورد جملة من الآثار الدالة على هذا المعنى ١٠/٢٠٢-٢٠٣، وعند البيهقي في الجامع لشعب الإيمان قال:" وردت أخبار وحكايات في التحريض على اجتناب الصغائر خوفا من الإصرار عليها فتصير من الكبائر" ثم ساق طائفة منها ١/٤٥٦-٤٦٠، وفي موضع آخر عقد فصلا في محقرات الذنوب ٩/٤٠١، وفي الترغيب والترهيب للمنذري ترجم بقوله:" الترهيب من ارتكاب الصغائر والمحقرات من = الذنوب، والإصرار على شيء منها". الترغيب والترهيب ٢/٩٣٨، وعقد ابن مفلح فصلا عنوانه: فصل في وجوب اتقاء الصغائر ومحقرات الأعمال. الآداب الشرعية ١/١٣٤، وأورد ابن رجب جملة منها ينظر: مجموع رسائله ١/٣٦٣-٣٦٤.

(٢٣٤) ينظر: الجامع لشعب الإيمان ١/٤٥٧، ومدارج السالكين ١/٢٤٧، وبدائع الفوائد ٢/٨٠٠-٨٠١.

(٢٣٥) رواه أحمد في مسنده ٣٧/٤٦٧ رقم ٢٢٨٠٨. وحسنه ابن حجر في الفتح ١١/٣٣٧.

(٢٣٦) أخرجه أحمد في مسنده ٤٠/٤٧٨ رقم ٢٤٤١٥، وقال محققو المسند:"إسناده قوي"، ورواه ابن ماجه في السنن: كتاب الزهد، باب ذكر الذنوب ٢/٤٣٦ رقم ٤٢٩٧.

(٢٣٧) رواه أحمد في المسند ١١/٩٩ رقم ٦٥٤١، وفيه تمام تخريجه، وقال محققو المسند:"إسناده حسن"، وأخرجه أيضا البيهقي في الجامع لشعب الإيمان ٩/٣٨٩ رقم ٦٨٤٤.

(٢٣٨) سبق تخريجه ص١٣.

قوله: كل ذنب أصر عليه العبد كبير، وليس بكبير ما تاب منه العبد[٢٣٩].

ويقول أبو أيوب الأنصاري رضي الله عنه: إن الرجل ليعمل الحسنة فيتكل عليها، ويعمل بالمحقرات حتى يأتي الله وقد أخطرته، وإن الرجل ليعمل السيئة فيفرق منها حتى يأتي الله آمنا[٢٤٠].

وقال كعب رحمه الله: إن العبد ليعمل الذنب الصغير فيحقره، ولا يندم عليه، ولا يستغفر الله منه، فيعظم عند الله حتى يكون مثل الطود، ويعمل الذنب العظيم فيندم عليه، ويستغفر الله منه، فيصغر عند الله حتى يغفره له[٢٤١].

وقال قتادة رحمه الله: إن الذنب يجتمع على صاحبه حتى يهلكه[٢٤٢]، وفي مراسيل أبي المتوكل الناجي عن النبي ﷺ (من يرعى بجنبات الحرام يوشك أن يخالطه، ومن تهاون بالمحقرات يوشك أن يخالط الكبائر)[٢٤٣].

ويمثل الغزالي رحمه الله كون الصغيرة تنقلب كبيرة بقطرات من الماء تقع على الحجر على توال فتؤثر، وذلك القدر من الماء لو صب عليه دفعة واحدة لم يؤثر[٢٤٤].

كما أن القليل من السيئات إذا دام عظم تأثيره في إظلام القلب، ثم إن الصغيرة باب للكبيرة، فإنه قلما يتصور الهجوم على الكبيرة بغتة من غير سوابق ولواحق من جملة الصغائر[٢٤٥].

القول الثاني: أن اجتماع الصغائر لا يجعلها كبيرة.

يرى أصحاب هذا القول أن الإصرار حكمه حكم ما أصر عليه، فالإصرار على الصغيرة صغيرة، والإصرار على الكبيرة كبيرة[٢٤٦].

يقول ابن حامد: " إن تكررت الصغائر من نوع أو أنواع، فظاهر المذهب تجتمع وتكون كبيرة.

ومن أصحابنا من قال: لا تجتمع، وهو شبيه مقالة المعتزلة، إذ قولهم لا يجتمع ما ليس بكبير فيكون كبيرا، كما لم يجتمع ما ليس بكفر فيكون كفرا"[٢٤٧].

وقد استظهر ابن مفلح أن الصغائر لا تقدح في العدالة، ولو أدمن عليها، ومن ثم لا تكون الصغيرة بإدمانها كالكبيرة[٢٤٨].

---

(٢٣٩) رواه البيهقي في الجامع ٩/٣٤٩ رقم ٦٧٤٨ وقال محققه: إسناده منقطع.

(٢٤٠) رواه البيهقي في الجامع ٩/٤٠٥ رقم ٦٨٨٠، وقال محققه: إسناده حسن، واستشهد به ابن رجب كما في مجموع رسائله ١/٣٦٣.

(٢٤١) أخرجه البيهقي في الجامع لشعب الإيمان ٩/٣٥٠ رقم ٦٧٥٠، وقال محققه: إسناده ضعيف جدا.

(٢٤٢) رواه الطبري في جامع البيان ١٥/٢٩٨.

(٢٤٣) ذكره ابن رجب في جامع العلوم والحكم ١/٢٠٥ ولم يخرجه المحقق، ولم أهتد إليه بهذا اللفظ.

(٢٤٤) ينظر: إحياء علوم الدين ١/٢٩.

(٢٤٥) ينظر: إحياء علوم الدين ١/٢٩، ومدارج السالكين ١/٣٥٢.

(٢٤٦) ينظر: تحرير المقال ١/٣٧٣، والبحر المحيط في أصول الفقه ٤/٢٧٦-٢٧٧، وإرشاد الفحول ٩٩.

(٢٤٧) الفروع ٦/٥٦٥، والإنصاف ٢٩/٣٤٢.

(٢٤٨) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٤، وهاهنا تنبيهان: الأول: =

وقال ابن مفلح أيضا على حديث (ويل لأقماع القول، ويل للمصرين الذين يصرون على ما فعلوا وهم يعلمون): "وجعل الصغيرة في حكم الكبيرة بهذا الحديث فيه نظر؛ لأن الأصل عدم ذلك، وقد عمل به في الكبائر، وليس بخاص في الصغائر ليخص به ظاهر ما سبق"[٢٤٩].

والقول بأن الإصرار على الصغيرة لا يجعلها كبيرة هو ما استظهره أيضا أبو طالب القضاعي على تردد، فقد قال: " الإصرار عندنا وإن كان على صغائر في محل النظر، فيمكن أن يقال: إن الإصرار لما كان على صغيرة كان حكمه حكم ما أصر به عليه، فيكون صغيرة، وهو الأظهر.

ويمكن أن يقال إنه كبيرة، فإن الإصرار على معصية الله وإن كان على صغيرة ليس من أخلاق المؤمنين؛ إذ فيه تهاون باطلاع الله تعالى على المتصف به، ودليل على قلة حيائه منه سبحانه، والحياء من الإيمان، وعدمه من ضعف الإيمان.

وقد جرى على ألسنة الزهاد والمتصوفة قولهم: لا صغيرة مع إصرار، وقد روي مرفوعا إلى النبي عليه السلام، ولم يصح عندنا ذلك[٢٥٠].

لكن ينبغي اجتناب الإصرار ولو كان على الصغائر؛ لأنه قد يؤدي إل الوقوع في الكبائر، فإن من حام حول الحمى يوشك أن يقع فيه"[٢٥١].

---

= أن ابن مفلح علق على قول ابن عباس "لا صغيرة مع إصرار" (تقدم تخريجه) بأن قول الصحابة إن قلنا إنه حجة صارت الصغيرة بإدمانها كالكبيرة، وإن لم يتب فالأولى القول بأن الصغيرة لا تكون كبيرة.

كذا العبارة في طبعة مؤسسة الرسالة "وإن لم يتب"، وفي طبعة دار ابن حزم ٨٧ "وإن لم يثبت"، ولعلها الصواب، فيكون مراد ابن مفلح: لم يثبت كون قول الصحابة حجة، أو لم يثبت عن ابن عباس قوله لا صغيرة مع إصرار. يراجع الموضع نفسه. والتنبيه الثاني: أن العلامة ابن مفلح ذكر أن الأشهر في كتب الفقه أن الصغائر تقدح في العدالة (الآداب الشرعية ١٨٦/١)، وأن مذهب بعض أصحابه الحنابلة: إنه يقدح في العدالة إدمان الصغيرة، لكن ظاهر القول الأول، ولو أدمن (الآداب الشرعية ١٨٤/١، وينظر: الفروع ٥٦٣/٥)، ولولا هذه الجملة الأخيرة لحملت كلامه رحمه الله "أن الأشهر في كتب الفقه أن الصغائر تقدح في العدالة" على إدمانها والإصرار عليها، فقد سبق في كلام ابن حامد المنقول قبل كلامه مباشرة أن ظاهر المذهب أن تكرار الصغائر يجعلها كبيرة، وقد قال شيخ الإسلام ابن تيمية:" قال الفقهاء في الشاهد العدل: أن لا يأتي كبيرة، ولا يصر على صغيرة" (مجموع الفتاوى ٢٩٣/١٥)، نعم قال بعض الفقهاء كالغزالي إن الذنوب كلها تقدح في العدالة (ينظر: إحياء علوم الدين ٢٠/٤)، لكن الذي تتابع الفقهاء على ترديده في وصف العدل ما ذكره شيخ الإسلام، والله أعلم. ينظر مثالا على ذلك في: المغني ١٥٠/١٤، ١٥٢، والمقنع، والشرح الكبير، والإنصاف ٣٣٦/٢٩، ٣٤٠، والإقناع ٥٠٤/٤، وحاشية ابن عابدين ١٤٤/١١، والواضح في أصول الفقه ١٤٨/١-١٤٩، وشرح بلوغ المرام، للعلامة ابن عثيمين، وفيه نسبة القول إلى العلماء ٢٩١/١.

(٢٤٩) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٥/١-١٨٦.

(٢٥٠) تقدم تخريجه، وأنه ثابت عن ابن عباس، وتتابع عامة العلماء على القول بمعناه، فليس كلام زهاد ولا صوفية.

(٢٥١) تحرير المقال في موازنة الأعمال ٣٧٣/١-٣٧٤، ونقلت كلامه بطوله لأن بعض الأصوليين، كالزركشي، والشوكاني ينقل منه ما يفيد جزمه بأن الإصرار لا يجعل الصغيرة كبيرة،=

هذا بعض ما جاء عن أهل العلم في هذه المسألة، ومن خلال النظر فيه يرد على الخاطر تساؤل، وهو هل يمكن أن يقع الإصرار مجردا من أي صلة بما في القلب من قلة الخوف والهيبة والاستهانة وعدم المبالاة، ونحو ذلك من المعاني الدالة على وجود مرض في الباطن أدى إلى هذا الإصرار؟

نعم لو قدر وقوع إصرار مجرد لأمكن القول بأنه لا يرتقي إلى حد الكبيرة، وأظن أن الأمر بعيد جدا عند العلماء بأحوال القلوب، وقد سبق نقل كلام بعضهم، وما تضمنه من هذا المعنى، وأختم المسألة بقول ابن القيم رحمه الله: "والهداية التامة إلى الصراط المستقيم لا تكون مع الجهل بالذنوب، ولا مع الإصرار عليها، فإن الأول جهل ينافي معرفة الهدى، والثاني غي ينافي قصده"[٢٥٢].

السبب الثاني من أسباب انقلاب الصغيرة إلى كبيرة: المجاهرة بالصغيرة.

جاء في الحديث (كل أمتي معافى إلا المجاهرين، يبيت أحدهم على ذنب قد ستره الله عليه، فيصبح فيكشف ستر الله عليه بذنبه)[٢٥٣].

فإظهار الذنب كفران للنعمة[٢٥٤]، وهو عند ابن القيم أشد من الإصرار على المعصية، فإن المجاهرة بالذنب مع تيقن نظر الرب جل وعلا من فوق عرشه إليه، فإنْ آمن بنظره إليه وأقدم على المجاهرة فعظيم، وإن لم يؤمن بنظره إليه وإطلاعه عليه فكفر، وانسلاخ من الدين، فهو دائر بين الأمرين: بين قلة الحياء، ومجاهرة نظر الله إليه، وبين الكفر والانسلاخ من الدين[٢٥٥].

ويقول رحمه الله في معرض تعداده للكبائر: "ومنها: التبجح والافتخار بالمعصية بين أصحابه وأشكاله، وهو الإجهار الذي لا يعافي الله صاحبه، وإن عافى من ستر نفسه"[٢٥٦].

السبب الثالث: استصغار الذنب.

فإن الذنب كلما استعظمه العبد من نفسه صغر عند الله تعالى، وكلما استصغره كبر عند الله تعالى[٢٥٧].

ويدل لهذا المعنى[٢٥٨] قول أنس رضي الله عنه: (إنكم لتعملون أعمالا هي أدق في أعينكم من الشعر،

---

= وأن هذا المأثور من قول الصوفية، ولا يورد تتمة كلام القضاعي، وكما رأيته فإنه متردد في المسألة. ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦، وإرشاد الفحول ٩٩.

(٢٥٢) مدارج السالكين ١/١٩٩، وله رحمه الله كلام جليل في خطر الإصرار على المعصية، وما قد يؤدي إليه من معاصي أشد. يراجع: مدارج السالكين ١/٣٥٤-٣٥٥.

(٢٥٣) رواه البخاري (مع الفتح): كتاب الأدب، باب ستر المؤمن= على نفسه ١٠/٥٠١ رقم ٦٠٦٩، ومسلم (مع شرح النووي) ١٨/١٦١ رقم ٢٩٩٠.

(٢٥٤) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٣٠.

(٢٥٥) ينظر: مدارج السالكين ١/٢٠١.

(٢٥٦) إعلام الموقعين ٤/٤٠٤.

(٢٥٧) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٢٩، ومدارج السالكين ١/٣٥٢.

(٢٥٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ١٠/٢٠٢، وفتح الباري ١١/٣٣٧.

كنا نعدها على عهد رسول الله ﷺ من الموبقات)[٢٥٩].

ومما جاء عن السلف في ذلك قول كعب رحمه الله: إن العبد ليعمل الذنب الصغير فيحقره، ولا يندم عليه، ولا يستغفر الله منه، فيعظم عند الله حتى يكون مثل الطود، ويعمل الذنب العظيم فيندم عليه، ويستغفر الله منه، فيصغر عند الله حتى يغفره له[٢٦٠].

ويقول الفضيل رحمه الله: بقدر ما يصغر الذنب عندك يعظم عند الله، وبقدر ما يعظم عندك يصغر عند الله[٢٦١]، وقال بلال بن سعد رحمه الله: لا تنظر إلى صغر الخطيئة، ولكن انظر إلى من عصيت[٢٦٢]، وقال الأوزاعي رحمه الله: كان يقال: من الكبائر أن تعمل الذنب فتحقره[٢٦٣]، وقال أويس رحمه الله: لا تنظر إلى صغر ذنبك، ولكن انظر من عصيت، فإنك إن صغرت ذنبك فقد صغرت الله، وإن عظمت ذنبك فقد عظمت الله[٢٦٤].

ويدخل في استصغار الذنب ما ذكره ابن القيم رحمه الله بقوله: "وقد يقترن بالصغيرة من قلة الحياء، وعدم المبالاة، وترك الخوف، والاستهانة بها، ما يلحقها بالكبائر، بل يجعلها في أعلى رتبها.

وهذا أمر مرجعه إلى ما يقوم بالقلب، وهو قدر زائد على مجرد الفعل، والإنسان يعرف ذلك من نفسه، ومن غيره"[٢٦٥].

السبب الرابع: السرور بالصغيرة، والفرح والتبجح بها، واعتداد التمكن من ذلك نعمة[٢٦٦].

فإنه كلما غلبت حلاوة الصغيرة عند العبد كبرت، وعظم أثرها في تسويد قلبه، فإن الذنوب مهلكات[٢٦٧]، وقد قال ﷺ (إن العبد إذا أخطأ خطيئة نكتت في قلبه نكتة سوداء، فإذا هو نزع واستغفر وتاب صقل قلبه، وإن عاد زيد حتى تعلو قلبه، وهو الران الذي ذكر الله): ﴿ كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ ﴾ [٢٦٨] [٢٦٩].

والفرح بالمعصية أشد ضررا من مواقعتها، والمؤمن لا تتم له لذة بالمعصية أبدا، ولا يكمل بها فرحه، بل لا يباشرها إلا والحزن مخالط لقلبه، ولكن

(٢٥٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الرقاق، باب ما يتقى من محقرات الذنوب ٣٣٧/١١ رقم ٦٧٩٢.

(٢٦٠) تقدم تخريجه.

(٢٦١) نقله ابن رجب كما في مجموع رسائله ٣٦٣/١

(٢٦٢) رواه البيهقي في الجامع لشعب الإيمان ٢٨٢/٤٥٨/١، ٦٨٨٥/٤٠٧/٩، وقال محققه: إسناده رجاله ثقات.

(٢٦٣) عزاه السيوطي في الدر المنثور ٥٠٦/٢ لابن أبي الدنيا والبيهقي، ونقله ابن رجب كما في مجموع رسائله ٣٦٣/١.

(٢٦٤) ذكره الذهبي في سير أعلام النبلاء ٤٢٧/٨، ونقله ابن رجب كما في مجموع رسائله ٣٦٤/١.

(٢٦٥) مدارج السالكين ٣٥٦/١، وينظر: شرح العقيدة الطحاوية ٤٥١/٢، ومجموع الفتاوى ٦٥٩/١١-٦٦٠، وشرح رياض الصالحين ٥٩٩/٦.

(٢٦٦) ينظر: إحياء علوم الدين ٢٩/٤.

(٢٦٧) ينظر: إحياء علوم الدين ٣٠/٤.

(٢٦٨) سورة المطففين، الآية ١٤.

(٢٦٩) رواه الترمذي في السنن: كتاب التفسير، سورة المطففين ٦٩/٩ رقم٣٣٣١، وحسنه الألباني في صحيح الترمذي ١٢٧/٣ رقم٢٦٥٤.

سكر الشهوة تحجبه عن الشعور به، ومتى خلي قلبه من هذا الحزن، واشتدت غبطته وسروره، فليتهم إيمانه، وليبك على موت قلبه، فإنه لو كان حيا لأحزنه ارتكابه للذنب، وغاظه وصعب عليه.

وهذه النكتة في الذنب قل من يهتدي إليها، أو من يتنبه لها، وهي موضع مخوف جدا، مترام إلى هلاك إن لم يتدارك بثلاثة أشياء: خوف من الموافاة عليه قبل موته، وندم على ما فاته من الله بمخالفة أمره، وتشمير للجد في استدراكه[٢٧٠].

السبب الخامس: وقوع الصغيرة من عالم يقتدى به.

وهذا أحد الأسباب في انقلاب الصغيرة إلى كبيرة عند جمع من أهل العلم[٢٧١].

ووجه ذلك أن العالم محل الاقتداء، فإذا رأى منه الناس شيئا من ذلك استنوا به، وفي الحديث (من سن في الإسلام سنة سيئة، كان عليه وزرها، ووزر من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أوزارهم شيء)[٢٧٢].

وبعد فإن ما تقدم من أحوال انقلاب الصغيرة إلى كبيرة، مما يوجب الحذر التام من التهاون في الذنوب الصغائر، والإكثار من أسباب تكفيرها، لعل العبد أن ينجو ويسلم، وقد تقدت إشارة إلى منهج الشريعة في التحذير من الذنوب، وسد الأبواب الموصلة إليها. والله المستعان[٢٧٣].

## الفصل الرابع: أسباب تكفير الصغائر

دلت نصوص الكتاب والسنة على أن ثمة أسبابا تندفع بها العقوبة عن العبد، وهي على وجه الإجمال ثلاثة من العبد، وهي التوبة، والاستغفار، والحسنات الماحية، وثلاثة من الناس، وهي دعاء المؤمنين له، وإهداؤهم العمل الصالح له، وشفاعة نبينا ﷺ، وأربعة من الله تعالى، وهي المصائب المكفرة في الدنيا، وفي البرزخ، وفي عرصات القيامة، ورحمة الله وعفوه ومغفرته[٢٧٤].

وفي مباحث هذا الفصل نظر في هذه الأسباب من جهة أثرها في تكفير صغائر الذنوب، وما يتعلق بذلك من مسائل[٢٧٥].

(٢٧٠) ينظر: مدارج السالكين ١/٢٠١.

(٢٧١) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٣٠، ولوامع الأنوار ١/٣٦٦.

(٢٧٢) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٧/١٤٤ رقم ١٠١٧.

(٢٧٣) يراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

(٢٧٤) ينظر: منهاج السنة ٤/٣٢٥-٣٢٦.

(٢٧٥) تابعت في ترتيب المباحث ترتيب شيخ الإسلام ابن تيمية للأسباب، وقد تكلم عنها رحمه الله في مواضع من كتبه، منها: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٧/٤٨٧-٥٠١، ومنهاج السنة ٥/٨٣، ٦/٢٠٥-٢٣٨، والاستقامة ٢/١٨٥، وينظر: مختصر الفتاوى ٢٥٢، والمستدرك على مجموع الفتاوى ١/١٢٤، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٤٥١-٤٥٦، وكتاب: موانع إنفاذ الوعيد.

**المبحث الأول: الأسباب التي من العبد**

السبب الأول: التوبة النصوح.

حكى ابن حزم رحمه الله الاتفاق على أن التوبة مقبولة من كل معصية بين المرء وربه تعالى مما لا يحتاج في التوبة منه إلى دفع مال، ومما ليس مظلمة لإنسان(٢٧٦).

وذكر شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله أن مما اتفق عليه المسلمون زوال عقوبة الذنوب عن العبد بسبب التوبة(٢٧٧).

وقال: "التوبة تمحو جميع السيئات، وليس شيء يغفر جميع الذنوب إلا التوبة"(٢٧٨).

وقال: " والتوبة مقبولة من جميع الذنوب: الكفر، والفسوق، والعصيان"(٢٧٩).

ومن الأدلة على ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ يَٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا۟ مِن رَّحْمَةِ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ جَمِيعًا ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴿٥٣﴾﴾(٢٨٠)، وقال تعالى: ﴿أَلَمْ يَعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ هُوَ يَقْبَلُ ٱلتَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِۦ وَيَأْخُذُ ٱلصَّدَقَٰتِ وَأَنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٠٤﴾﴾(٢٨١)، وقال تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى يَقْبَلُ ٱلتَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِۦ وَيَعْفُوا۟ عَنِ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾(٢٨٢).

وقال ﷺ: (إن الله عز وجل يبسط يده بالليل؛ ليتوب مسيئ النهار، ويبسط يده بالنهار؛ ليتوب مسيئ الليل، حتى تطلع الشمس من مغربها)(٢٨٣)، وقال ﷺ (إن الله يقبل توبة العبد ما لم يغرغر)(٢٨٤).

ومما تقدم يعلم أن التوبة النصوح مكفرة لكل ذنب كبيرا كان أو صغيرا، ويبقى النظر في حكم التوبة من الصغائر هل هو واجب أو لا؟

والخلاف في هذه المسألة مبني على الاختلاف في مسألة القطع بتكفير الصغائر بامتثال الفرائض واجتناب الكبائر أو عدم القطع(٢٨٥).

ووجه ذلك أن من يقطع بأن الصغائر تكفر باجتناب الكبائر، فمن لازم قوله أنه لا يرى وجوب التوبة من الصغائر، بخلاف من لا يقطع بذلك فهو يوجب التوبة منها، وإن كان الأمر لا يلزم منه العكس، فلا يلزم من يقول بوجوب التوبة من الصغائر

---

(٢٧٦) ينظر: مراتب الإجماع ١٧٦.

(٢٧٧) ينظر: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٤٨٧/٧-٤٨٨.

(٢٧٨) منهاج السنة ٢١١/٦، وينظر: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٤٩٣/٧.

(٢٧٩) منهاج السنة ٢٠٦/٦.

(٢٨٠) سورة الزمر، الآية ٥٣.

(٢٨١) سورة التوبة، الآية ١٠٤.

(٢٨٢) سورة الشورى، الآية ٢٥.

(٢٨٣) رواه مسلم في صحيح (مع شرح النووي) ١١٨/١٧ رقم ٢٧٥٩.

(٢٨٤) رواه الإمام أحمد في المسند ٣٠٠/١٠ رقم ٦١٦٠، والترمذي في الجامع: كتاب الدعوات ١٩٢/٩ رقم ٣٥٣١، وابن ماجه في السنن: كتاب الزهد، باب ذكر التوبة ٤٣٨/٢ رقم ٤٣٠٧، وحسنه الألباني في صحيح الترمذي ١٧٥/٣ رقم ٢٨٠٢.

(٢٨٥) ينظر: جامع العلوم والحكم ٤٤٧/١، وسيأتي بسط الكلام على هذه المسألة في المبحث الثاني من هذا الفصل بعون الله تعالى.

القول بعدم القطع.

هذا وقد وقع الاختلاف في وجوب التوبة من صغائر الذنوب على أقوال:

الأول: أنه يجب التوبة من الصغائر.

وهذا هو المنسوب إلى الأشاعرة، وحكوا الإجماع عليه[٢٨٦]، وهو مبني على أصلهم بعدم القطع بالتكفير باجتناب الكبائر.

وقال بهذا القول من لا يوافقهم على هذا الأصل، فقد رجح السفاريني وجوب التوبة من الصغائر، وقال إنه الصحيح المعتمد[٢٨٧].

وقال ابن رجب: "وهو قول طائفة من أصحابنا وغيرهم من الفقهاء والمتكلمين وغيرهم"[٢٨٨].

ومن حججهم هؤلاء[٢٨٩] أن الله تعالى أمر عقيب ذكر الصغائر والكبائر بالتوبة في قوله تعالى: إلى قوله تعالى: ﴿وَتُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٣١﴾﴾[٢٩٠].

وأمر سبحانه بالتوبة من الصغائر بخصوصها بقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلْأَلْقَٰبِ بِئْسَ ٱلِٱسْمُ ٱلْفُسُوقُ بَعْدَ ٱلْإِيمَٰنِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿١١﴾﴾[٢٩١].

الثاني: أنه لا تجب التوبة من الصغائر.

واحتجوا[٢٩٢] بأن الصغائر تقع مكفرة باجتناب الكبائر؛ لقوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[٢٩٣].

وعلى هذا تكون التوبة من الصغائر بترك الكبائر[٢٩٤]، وتكون التوبة من الكبائر يندرج في ضمنها الصغائر[٢٩٥].

الثالث: أنه يجب أحد أمرين: إما التوبة منها، أو الإتيان ببعض المكفرات للذنوب من الحسنات.

وقد نسبه الحافظ ابن رجب إلى طائفة من المتأخرين[٢٩٦].

ولعل هذا القول يرجع إلى القول الثاني؛ فقد وافقوهم في أن الصغائر يمكن تكفيرها باجتناب الكبائر وأداء الطاعات.

والعلامة السفاريني رحمه الله مع حكايته

(٢٨٦) ينظر: روح المعاني ١٢/٤٨٦، وشرح الفقه الأكبر ٢٥٩-٢٦٠.

(٢٨٧) ينظر: لوامع الأنوار ١/٣٨٠.

(٢٨٨) جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

(٢٨٩) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

(٢٩٠) سورة النور، الآية ٣٠، ٣١.

(٢٩١) سورة الحجرات، الآية ١٩.

(٢٩٢) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

(٢٩٣) سورة النساء، الآية ٣١.

(٢٩٤) ينظر: التحرير والتنوير ٥/٢٧.

(٢٩٥) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٢.

(٢٩٦) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

الخلاف في وجوب التوبة من الصغائر[٢٩٧]، فهو يحكي أيضا اتفاق العلماء على أن التوبة من كل معصية واجبة على الفور، لا يجوز تأخيرها، سواء كانت صغيرة أو كبيرة[٢٩٨].

فهذا الخلاف والاتفاق يدل على أنه لا خلاف بين هذه الأقوال، فالاتفاق إنما هو على وجوب التوبة من الصغائر، والخلاف هو في مفهوم التوبة منها، إما بالإقلاع عنها، أو باجتناب الكبائر، والله أعلم.

السبب الثاني: الاستغفار.

إذا اجتمع التوبة والاستغفار فهو الكمال في زوال موجب الذنوب، وأما الاستغفار بدون التوبة، فهذا لا يستلزم المغفرة، ولكن هو سبب من الأسباب، فإن الله تعالى قد يغفر للمستغفر له إجابة لدعائه، وإن لم يتب[٢٩٩].

وقد قال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةً أَوۡ ظَلَمُوٓاْ أَنفُسَهُمۡ ذَكَرُواْ ٱللَّهَ فَٱسۡتَغۡفَرُواْ لِذُنُوبِهِمۡ وَمَن يَغۡفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ وَلَمۡ يُصِرُّواْ عَلَىٰ مَا فَعَلُواْ وَهُمۡ يَعۡلَمُونَ ﴿١٣٥﴾ أُوْلَٰٓئِكَ جَزَآؤُهُم مَّغۡفِرَةٞ مِّن رَّبِّهِمۡ وَجَنَّٰتٞ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَاۚ وَنِعۡمَ أَجۡرُ ٱلۡعَٰمِلِينَ ﴿١٣٦﴾﴾[٣٠٠]، وقال تعالى: ﴿وَمَن يَعۡمَلۡ سُوٓءًا أَوۡ يَظۡلِمۡ نَفۡسَهُۥ ثُمَّ يَسۡتَغۡفِرِ ٱللَّهَ يَجِدِ ٱللَّهَ غَفُورٗا رَّحِيمٗا ﴿١١٠﴾﴾[٣٠١]، وقال تعالى: ﴿وَلَوۡ أَنَّهُمۡ إِذ ظَّلَمُوٓاْ أَنفُسَهُمۡ جَآءُوكَ فَٱسۡتَغۡفَرُواْ ٱللَّهَ وَٱسۡتَغۡفَرَ لَهُمُ ٱلرَّسُولُ لَوَجَدُواْ ٱللَّهَ تَوَّابٗا رَّحِيمٗا ﴿٦٤﴾﴾[٣٠٢].

وعن أبي هريرة قال سمعت النبي ﷺ يقول: (إن عبدا أصاب ذنبا، وربما قال أذنب ذنبا، فقال رب أذنبت ذنبا، وربما قال أصبت، فاغفر، فقال ربه: أعلم عبدي أن له ربا يغفر الذنب، ويأخذ به، غفرت لعبدي، ثم مكث ما شاء الله، ثم أذنب ذنبا، أو أذنب ذنبا، فقال: رب أذنبت، أو أصبت آخر، فاغفره، فقال: أعلم عبدي أن له ربا يغفر الذنب، ويأخذ به، غفرت لعبدي، ثم مكث ما شاء الله، ثم أذنب ذنبا، وربما قال: أصاب ذنبا، فقال رب أصبت، أو أذنبت آخر فاغفره لي، فقال: أعلم عبدي أن له ربا يغفر الذنب، ويأخذ به، غفرت لعبدي، ثلاثا، فليعمل ما شاء)[٣٠٣]، وعن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: (والذي نفسي بيده لو لم تذنبوا، لذهب الله بكم، ولجاء بقوم يذنبون، فيستغفرون الله، فيغفر لهم)[٣٠٤].

---

(٢٩٧) ينظر: لوامع الأنوار ٣٨٠/١.

(٢٩٨) ينظر: لوامع الأنوار ٣٧٢/١.

(٢٩٩) ينظر: مجموع الفتاوى ٦٥٥/١٠، ومنهاج السنة ٢١٢/٦.

(٣٠٠) سورة آل عمران، الآية ١٣٥، ١٣٦.

(٣٠١) سورة النساء، الآية ١١٠.

(٣٠٢) سورة النساء، الآية ٦٤.

(٣٠٣) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى: ﴿يُرِيدُونَ أَن يُبَدِّلُواْ كَلَٰمَ ٱللَّهِ﴾ ٤٧٤/١٣ رقم ٧٥٠٦، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١١٧/١٧ رقم ٢٧٥٨.

(٣٠٤) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٠٢/١٧ رقم ٢٧٤٩.

السبب الثالث: الحسنات الماحية.

وهي الحسنات التي ندب الله تعالى إليها على لسان خاتم النبيين ﷺ، من الأعمال، والأخلاق، والصفات[٣٠٥]. وهي التي يكون لها القبول الذي عليه الثواب، فبقدر ما يكتب من الثواب يكفر بها من السيئات الماضية، لا الحسنات التي لا ثواب فيها، وإن برئت بها الذمة[٣٠٦].

وقد تكاثرت النصوص الدالة على فضل الله تعالى على عباده إذ جعل لهم من الأعمال ما تكفر به خطاياهم.

فمما جاء في كتاب الله تعالى قوله جل وعلا: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا كَبَائِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴿٣١﴾﴾[٣٠٧]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ﴾[٣٠٨].

وأما السنة المطهرة ففيها من تلك النصوص ما لا يحصى إلا بكلفة، وقد تنوعت فيها الأعمال التي يحصل بها التكفير، من وضوء، وصلاة، وصوم، وحج، وصدقة، وأمر بمعروف ونهي عن منكر، وجهاد، وإحسان إلى الخلق، وغير ذلك.

وهذا سياق لطائفة من تلك النصوص الواردة في هذا الباب:

قال ﷺ: (من توضأ نحو وضوئي هذا، ثم صلى ركعتين، لا يحدث فيهما نفسه، غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣٠٩]، وقال ﷺ: (أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمسا ما تقول ذلك يبقي من درنه؟) قالوا: لا يبقي من درنه شيئا. قال: (فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله به الخطايا)[٣١٠]، وقال ﷺ: (من قام رمضان إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣١١]، وقال ﷺ: (من يقم ليلة القدر إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣١٢]، وعن ابن مسعود رضي الله عنه أن رجلا أصاب من امرأة قبلة، فأتى النبي ﷺ فأخبره، فأنزل الله: ﴿وَأَقِمِ الصَّلَاةَ طَرَفَيِ النَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ اللَّيْلِ إِنَّ الْحَسَنَاتِ﴾[٣١٣]، فقال الرجل: يا رسول الله ألي هذا؟ قال: (لجميع أمتي كلهم)[٣١٤]، وفي

(٣٠٥) ينظر: مجموع الفتاوى ٦٥٧/١٠.

(٣٠٦) ينظر: منهاج السنة ١٩٦/٥، والمنار المنيف ١٤، وجامع العلوم والحكم ٢٦٢/١.

(٣٠٧) سورة النساء، الآية ٣١.

(٣٠٨) سورة هود، الآية ١١٤.

(٣٠٩) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الوضوء، باب الوضوء ثلاثا ٣١٢/١ رقم ١٥٩، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٣٥/٣-١٣٦ رقم ٢٢٦.

(٣١٠) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلوات الخمس كفارة ١٤/٢-١٥ رقم ٥٢٨.

(٣١١) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الإيمان، باب تطوع قيام رمضان من الإيمان ١١٤/١ رقم ٣٧، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٥٨/٦ رقم ٧٥٩ (١٧٣).

(٣١٢) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الإيمان، باب قيام ليلة القدر من الإيمان ١١٣/١ رقم ٣٥.

(٣١٣) سورة هود، الآية ١١٤.

(٣١٤) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلاة كفارة ١٢/٢ رقم ٥٢٦، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٢٥/١٧-١٢٦ رقم ٢٧٦٣ (٤٢).

حديث حذيفة قال: بينا جلوس عند عمر إذ قال: أيكم يحفظ قول رسول الله ﷺ في الفتنة؟ قال: قلت: (فتنة الرجل في أهله، وماله، وولده، وجاره تكفرها الصلاة، والصوم، والصدقة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر)[٣١٥]، وقال ﷺ: (من صام رمضان إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣١٦]، وقال ﷺ: (من حج، فلم يرفث، ولم يفسق رجع كيوم ولدته أمه)[٣١٧]، وقال ﷺ: (القتل في سبيل الله يكفر كل شيء، إلا الدّين)[٣١٨]، وقال ﷺ: (بينما كلب يطيف بركية كاد يقتله العطش، إذ رأته بغي من بغايا بني إسرائيل، فنزعت موقها فسقته؛ فغفر لها به)[٣١٩]، وقال ﷺ: (بينما رجل يمشي بطريق، وجد غصن شوك على الطريق فأخره، فشكر الله له؛ فغفر له)[٣٢٠].

وهكذا في أحاديث كثيرة مفادها أن من أتى بهذه الأعمال الصالحة، والحسنات الماحية، ونوع الطاعات وأعمال الخير، فإن الرب الكريم يكفر عنه سيئاته، ويمحو عنه خطيئاته.

وأمام هذا التنوع في الطاعات، والاتفاق في الفضل، وهو تكفير الخطايا قال بعض أهل العلم إن تخصيص بعض العبادات بالتكفير دون سائر العبادات فيه إشارة إلى تعظيم قدرها، لا نفي أن غيرها من الحسنات ليس فيها صلاحية التكفير[٣٢١].

والإجماع محكي على أن المراد بالخطايا والذنوب الواردة في هذه النصوص هي الصغائر[٣٢٢]، ومنهم من نفى النزاع فيه[٣٢٣]، وقيل عن هذا القول إنه مذهب أهل السنة[٣٢٤]، وإنه قول العلماء[٣٢٥]، وقول أكثر العلماء[٣٢٦]، وقول الجمهور[٣٢٧]، وقول جمهور أهل السنة[٣٢٨].

---

(٣١٥) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلاة كفارة ١١/٢ رقم ٥٢٥، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٢٣/١٧-٢٤ رقم١٤٤ (٢٦).

(٣١٦) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الإيمان، باب صوم رمضان إيمانا واحتسابا من الإيمان ١١٥/١ رقم ٣٨.

(٣١٧) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الحج، باب فضل الحج المبرور ٤٤٦/٣ رقم١٥٢١.

(٣١٨) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٤٥/١٣ رقم١٨٨٥ (١٢٠).

(٣١٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الأنبياء ٥٩١/٦ رقم٣٤٦٧، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣٤٨/١٤ رقم٢٢٤٥.

(٣٢٠) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الأذان، باب فضل التهجير إلى الظهر ١٦٣/٢ رقم٦٥٢، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٩١/١٣ رقم١٩١٤ (١٦٤).

(٣٢١) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٤، وفتح الباري ٧٠٠/٦.

(٣٢٢) ينظر: التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد ١٨٣/٢، وفتح الباري، لابن رجب ٥٢/٣، ومرقاة المفاتيح ١٢/٢، ٢٦٨، والعدة حاشية الصنعاني ١٤٥/١.

(٣٢٣) ينظر: مجموع الفتاوى ٤٩٨/٧، وفتح الباري ٧٠٠/٦.

(٣٢٤) ينظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم ١٥/٢.

(٣٢٥) ينظر :فتح الباري ٣١٣/١، وحاشية السندي على سنن النسائي ٦٥/١، ٢٣١.

(٣٢٦) ينظر: فتح الباري، لابن رجب ٣٧/٣، ٣٨.

(٣٢٧) ينظر: فتح الباري، لابن رجب ٥١/٣.

(٣٢٨) ينظر: فتح الباري ١٢/٢.

ومن الأئمة من ضمن هذا الأصل عقيدته، فقال: " وأن الله سبحانه ضاعف لعباده المؤمنين الحسنات، وصفح لهم بالتوبة عن كبائر السيئات، وغفر الصغائر باجتناب الكبائر"[٣٢٩].

والتفاوت المتقدم في حكاية الإجماع ونفي النزاع أو نسبته إلى الأكثر والجمهور ليس من جهة النزاع في الصغائر، فإن هذا متفق عليه بينهم[٣٣٠]، وإنما من جهة نزاعهم في تكفيرها الكبائر مع الصغائر، وهي مسألة جليلة قد انتصر لها جمع من المحققين، وقالوا بظواهر بعض النصوص، وأن من الطاعات ما هو شامل لتكفير الكبائر والصغائر.

وانحصار الدراسة بمسائل الصغائر يقتضي الاكتفاء بهذه الإشارة[٣٣١]، والانتقال إلى سياق الأدلة على ما استدل به جماهير العلماء من أن الطاعات مكفرة للصغائر دون الكبائر، ومن تلك الأدلة:

(٣٢٩) شرح عقيدة الإمام مالك الصغير ٧٠ ط الكتب العلمية، ٢٦٥ ط الإمارات.

(٣٣٠) مع ملاحظة أن ممن يقول بذلك يجعل التكفير على سبيل الظن لا القطع، وسيأتي بحث ذلك بعون الله في المسألة الثانية الآتية قريبا.

(٣٣١) كنت أعددت في هذا الموضع دراسة مفصلة للقولين، واستعراض أدلة القائلين بشمولية التكفير حتى للكبائر، وما في قولهم من حجج ومناقشات، وعند إعداده للنشر رأيت حذفه؛ لما فيه من تطويل للبحث، ولمخالفته شرطي في هذه الدراسة، وهو تجريد الكلام عن الصغائر فحسب، ويراجع: الإيمان الأوسط ضمن مجموع الفتاوى ٧/٤٩٠-٤٩٤، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٦، وموانع إنفاذ الوعيد ٨٠-٨٢.

أولاً: أن ما ورد من نصوص دالة على تكفير الطاعات للذنوب قد جاء في بعضها (ما لم تغش كبيرة)، (ما اجتنبت الكبائر)، (إذا اجتنبت الكبائر)، (ما لم يؤت كبيرة).

ففي الحديث أنه ﷺ قال: (الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة كفارة لما بينهن ما لم تغش الكبائر)[٣٣٢]، وفي لفظ (الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة، كفارات لما بينهن ما اجتنبت الكبائر)[٣٣٣]، وقال ﷺ: (الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة، ورمضان إلى رمضان، مكفرات ما بينهن إذا اجتنبت الكبائر)[٣٣٤]، وقال ﷺ: (ما من امرء مسلم تحضره صلاة مكتوبة، فيحسن وضوءها، وخشوعها، وركوعها إلا كانت له كفارة لما قبلها من الذنوب، ما لم يؤت كبيرة، وذلك الدهر كله)[٣٣٥].

وعلى هذا فإن العموم والإطلاق الوارد في بعض النصوص يخصص ويقيد بما تضمنته هذه الروايات، فيحمل المطلق على المقيد، وبهذا تجتمع

(٣٣٢) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٤٧ رقم٢٣٣ (١٤).

(٣٣٣) رواه الإمام أحمد في المسند ١٤/٣٣٣ رقم ٨٧١٥، وقال محققه: حديث صحيح.

(٣٣٤) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٤٨ رقم٢٣٣ (١٦).

(٣٣٥) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٤١ رقم ٢٢٨ (٧).

الأدلة[٣٣٦]، ويكون المراد بالتقييد في هذه النصوص هو الاستثناء، والمعنى أن الطاعات مكفرات للصغائر إلا الكبائر[٣٣٧].

ثانياً: أن الإجماع منعقد على أن الكبائر لا تغفر إلا بالتوبة، ولو كانت هذه الأعمال مكفرة للكبائر بغير استحضار التوبة منها، لما كان لأمر الله تعالى بالتوبة معنى[٣٣٨].

ثالثاً: أنه وإن ورد في ظاهر بعض الأحاديث العموم، إلا أن الناظر في سياق غيرها مما ورد فيه هذا النوع من الفضائل يجد أن المقصود من الذنوب هو الصغائر.

فحديث أبي هريرة (أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمسا ما تقول ذلك يبقي من درنه؟) قالوا: لا يبقي من درنه شيئا، قال: (فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله به الخطايا).

جاء من طريق أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، وفيه (أرأيت لو أن رجلا كان له معتمل، وبين منزله ومعتمله خمسة أنهار، فإذا انطلق إلى معتمله عمل ما شاء الله، فأصابه الوسخ والعرق، فكلما مر بنهر اغتسل ما كان ذلك مبقيا من درنه، فكذلك الصلوات) الحديث[٣٣٩].

وهذا السياق صريح في أن النهر بين المنزل وبين المعتمل، وهو المكان الذي يعمل فيه المرء عمله، وينتشر فيه لمصالح اكتسابه ونحو ذلك، وهذا مما يدل على أن المراد بالدرن الصغائر التي تصيب الإنسان في كسبه، ومعاشه، ومخالطته للناس المخالطة المباحة[٣٤٠].

وكذلك حديث الرجل الذي نزل فيه قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾[٣٤١]، ذكر أن ذنبه القبلة، والخلوة، ونحو ذلك مما حكمه في الصغائر[٣٤٢].

وكذلك حديث (فتنة الرجل في أهله، وماله، وولده، وجاره تكفرها الصلاة، والصوم،

---

(٣٣٦) وعلى هذا تواطأت كلمة القائلين بهذا القول، ينظر على سبيل المثال: التمهيد ٢/١٨٣، ١٨٥، ١٩٢، وشرح النووي على صحيح مسلم ٣/١٤١. وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٨٩، وفتح الباري لابن رجب ٣/٣٨، ٥١-٥٢، ٥٥، ٥/٣٦٧، وجامع العلوم والحكم ١/٤٣٤، وفتح الباري ١/٣١٣، ٢/١٢، ٨/٢٠٨، ومرقاة المفاتيح ٢/١٢، ٢٦٦، وتحفة الأحوذي ١/٢٧، ٥٣٥، وعون المعبود ١/١٢٦. والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥.

(٣٣٧) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٧، وروح المعاني ١٢/٤٨٥، ومرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦.

(٣٣٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ٢/١٥٥، والتمهيد ٢/١٨٣، وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٨٩، وفتح الباري لابن رجب ٣/٥١-٥٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦، وعمدة القاري ٢/٤٤٢، ومرقاة المفاتيح ٢/١٢، ٢٦٨، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥، ودعوى أن الكبائر لا تغفر إلا بالتوبة نازع فيها جمع من المحققين. يراجع: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٧/٥٠١، وفتح الباري ١١/٣٣٦، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥.

(٣٣٩) رواه المروزي في تعظيم قدر الصلاة ١/١٥٢ رقم٨٦.

(٣٤٠) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٣/٥٥، وشرح صحيح البخاري ٢/١٥٧، وفتح الباري ٢/١٦.

(٣٤١) سورة هود، الآية ١١٤.

(٣٤٢) ينظر: مرقاة المفاتيح ٢/٢٦٨.

والصدقة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر)، فإن أكثر ما يصيب الإنسان في هذه الأشياء تكون من الصغائر دون الكبائر[٣٤٣].

ومع الاتفاق على أن الحسنات مكفرة لصغائر الذنوب، فإن الخلاف واقع في أربع مسائل مرتبطة بالحسنات الماحية وتكفيرها للصغائر:

المسألة الأولى: في اشتراط اجتناب الكبائر لحصول أثر الحسنات على تكفير الصغائر؟

والخلاف في ذلك على قولين:

القول الأول: أن الحسنات مكفرة للصغائر بشرط اجتناب الكبائر.

وهو محكي عن جمهور أهل السنة[٣٤٤]، وقال به المعتزلة[٣٤٥]، وإليه ذهب طائفة من العلماء[٣٤٦].

وقد ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله أن المعتزلة مع أهل السنة يجوزون تكفير الصغائر باجتناب الكبائر[٣٤٧].

فالصغائر على هذا القول إنما تكفر بالحسنات إذا اجتنبت الكبائر، فإن لم تجتنب الكبائر لم تكفر الحسنات شيئا، ووقعت المؤاخذة بالصغائر والكبائر[٣٤٨].

يقول ابن القيم واصفا حال طبقة أهل النجاة: " وهي طبقة من يؤدي فرائض الله، ويترك محارم الله، مقتصرا على ذلك، لا يزيد عليه، ولا ينقص منه، فلا يتعدى إلى ما حرم الله عليه، ولا يزيد على ما فرض عليه، هذا من المفلحين، ..، وأصحاب هذه الطبقة مضمون لهم على الله تكفير سيئاتهم إذا أدوا فرائضه، واجتنبوا كبائر ما نهاهم عنه، قال تعالى: ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴿٣١﴾ ﴾[٣٤٩]، وصح عنه ﷺ أنه قال (الصلوات الخمس، ورمضان إلى رمضان، والجمعة إلى الجمعة مكفرات لما بينهن، ما لم تغش كبيرة)، فتكفير الصغائر يقع بشيئين: أحدهما: الحسنات الماحية، والثاني: اجتناب الكبائر"[٣٥٠]. وهذا المعنى، وهو أن الصغائر تكفر بأداء الطاعات، واجتناب الكبائر هو ما يقرره شيخ الإسلام ابن تيمية[٣٥١].

---

(٣٤٣) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٣/٣٨، وجامع العلوم والحكم ١/٤٣٤.

(٣٤٤) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، وفتح الباري لابن رجب ٣/٥٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٧، وروح المعاني ١٢/٤٨٥.

(٣٤٥) ينظر: مرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦.

(٣٤٦) ينظر: التمهيد ٢/١٨٥، وفتح الباري لابن رجب ١/١٤٤، ٣/٥٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦، ومرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥.

(٣٤٧) ينظر: منهاج السنة ٣/٩٠.

(٣٤٨) ينظر: التمهيد ٢/١٨٥، والمحرر الوجيز ٩٧٥، وفتح الباري لابن رجب ١/١٤٤، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦.

(٣٤٩) سورة النساء، الآية ٣١.

(٣٥٠) طريق الهجرتين٦٢٢-٦٢٣، وينظر: مدارج السالكين ١/٢٤٧، وإعلام الموقعين ١/٢٢٦.

(٣٥١) ينظر: مجموع الفتاوى ٧/٣٥٣، ٤٩٠، ٢٠/٢٧٩، ٢٢/٥٦، ومنهاج السنة ٦/٢٠٠.

ومن أدلة هذا القول أن الله تعالى قد نص على ذلك في كتابه في قوله تعالى: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ﴾[٣٥٢]، وقوله تعالى: ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴿٣١﴾ ﴾[٣٥٣].

وقالوا إن هذا هو ظاهر النصوص، فإن قوله تعالى، وقوله ﷺ: (ما اجتنبت الكبائر)، وما جاء في معناه ظاهره الشرطية، فإذا اجتنبت الكبائر كانت الحسنات مكفرة للصغائر، وإلا فلا[٣٥٤].

القول الثاني: أن الحسنات مكفرة للصغائر، ولو لم تجتنب الكبائر.

وقد قيل عن هذا القول إنه قول كثير من العلماء[٣٥٥]، وإنه نص حذاق الأصوليين[٣٥٦]، وقيل إنه قول بعض المحققين[٣٥٧]، وصححه جماعة من العلماء، منهم النووي، وابن عطية[٣٥٨]، وابن رجب، واستغرب القول الأول[٣٥٩]، وعلي القاري، وضعف الأول[٣٦٠].

واحتج القائلون بهذا القول بأنه هو الموافق لسياق الأحاديث، فهي مصرحة بالتكفير من غير شرط، بخلاف القول الأول فإنه وإن كان محتملا فإن سياق الأحاديث تأباه[٣٦١].

يقول النووي على حديث (ما امرئ مسلم تحضره صلاة مكتوبة، فيحسن وضوءها وخشوعها وركوعها إلا كانت له كفارة لما قبلها من الذنوب، ما لم يأت كبيرة، وذلك الدهر كله).

قال: " معناه أن الذنوب كلها تغفر، إلا الكبائر، فإنها لا تغفر، وليس المراد أن الذنوب تغفر ما لم تكن كبيرة، فإن كانت لا يغفر شيء من الصغائر، فإن هذا وإن كان محتملا فسياق الأحاديث يأباه"[٣٦٢].

ويقول ابن رجب: " والصحيح الذي ذهب إليه كثير من العلماء، أن ذلك ليس بشرط، وأن الصلوات الخمس تكفر الصغائر مطلقا إذا لم يصر عليها، فإنها بالإصرار عليها تصير من الكبائر.

وحديث أبي هريرة الذي خرجه البخاري في هذا الباب[٣٦٣]، وغيره من الأحاديث يدل على

(٣٥٢) سورة النساء، الآية ٣١.

(٣٥٣) ينظر: طريق الهجرتين ٦٢٣.

(٣٥٤) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٥٢/٣، وروح المعاني ٤٨٥/١٢، ومرقاة المفاتيح ٢٦٦/٢.

(٣٥٥) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٥٢/٣.

(٣٥٦) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، وفتح الباري لابن رجب ٥٢/٢-٥٣، وجامع العلوم والحكم ٤٢٦/١.

(٣٥٧) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٧/٣.

(٣٥٨) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥.

(٣٥٩) ينظر: جامع العلوم والحكم ٤٢٦/١.

(٣٦٠) ينظر: مرقاة المفاتيح ٢٦٦/٢.

(٣٦١) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، وشرح النووي على صحيح مسلم ١٤١/٣، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٧/٣، ومرقاة المفاتيح ٢٦٦/٢.

(٣٦٢) شرح النووي على صحيح مسلم ١٤١/٣.

(٣٦٣) يعني حديث (أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم)، وتقدم.

ذلك"[٣٦٤].

وأما ما جاء من الشرطية باجتناب الكبائر في بعض النصوص، فالشرط عندهم فيها بمعنى الاستثناء، والتقدير مكفرات لما بينها إلا الكبائر[٣٦٥].

هذا ما انتهى إليه اجتهاد الفريقين، والناظر يجد أن ظواهر النصوص مع الأول، والله تعالى أعلم.

المسألة الثانية: في كون اجتناب الكبائر والإتيان بالأعمال الصالحة مكفر للصغائر على سبيل القطع والجزم، أو هو أمر ظني، وقد يؤاخذ المذنب بصغيرته؟

والخلاف في ذلك على قولين:

القول الأول: أن أداء الطاعات واجتناب الكبائر مكفر للصغائر قطعا.

وهذا القول محكي عن جماعة من الفقهاء وأهل الحديث[٣٦٦]، وهو قول المعتزلة[٣٦٧].

والفارق بين القولين أن المعتزلة يجعلون الغفران وجوبا، وعند أهل السنة تفضلا بتحقيق الله تعالى وعده الصدق وقوله الحق[٣٦٨].

واحتج أصحاب هذا القول بظواهر النصوص في هذا الباب، فإن الله تعالى يقول ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴿٣١﴾ ﴾ وقوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَـٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ وَٰسِعُ ٱلْمَغْفِرَةِ ﴾[٣٦٩].

وأجاب مخالفوهم بأن الآية محمولة على الكفر أو أجناسه أو تعدد من اتصف به، ومعنى الآية إن تجتنبوا الكفر نجعلكم صالحين لتكفير سيئاتكم[٣٧٠].

وعلى جوابهم تكون النصوص لا تدل على القطع بالتكفير لأنها محمولة على ما ذكروه.

القول الثاني: أن اجتناب الكبائر مكفر للصغائر على وجه الظن والرجاء لا القطع، فتكفير الصغائر معلق بالمشيئة، فيجوز أن يعفو الله عن الكبائر ويأخذ بالصغائر، ويجوز أن يجتنب الكبائر فيؤخذ بالصغائر[٣٧١].

---

(٣٦٤) فتح الباري، لابن رجب ٣/٥٢-٥٣، وينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥.

(٣٦٥) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٧، وروح المعاني ١٢/٤٨٥، ومرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦.

(٣٦٦) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٨، وجامع العلوم والحكم ١/٤٤٦، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، وتفسير الرازي ١٠/٧٣، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٥.

(٣٦٧) ينظر: متشابه القرآن ١٨٩، ٦٣٢، ويراجع: تبصرة الأدلة ٧٦٧، ٧٦٩، وتفسير الرازي ١٠/٣٧، ومقالات الأشعري ١٥٩، والآداب الشرعية ١/١٨٦، وروح المعاني ١٢/٤٨٦.

(٣٦٨) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦١.

(٣٦٩) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٥، ومتشابه القرآن ١٨٩، ٦٣٢، وتبصرة الأدلة ٧٦٧، ٧٦٩، وروح المعاني ١٢/٤٨٦.

(٣٧٠) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وأصول الدين للبزدوي ١٤٢-١٤٣، وروح المعاني ١٢/٤٨٦، وقد سبق نقض حمل الآية على مثل هذه التأويلات، وأنها في صاحب الكبيرة. يراجع: المبحث الأول الفصل الأول.

(٣٧١) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وتفسير السمعاني ١/٤٢١،=

وهذا قول الأشاعرة القائلين إن كل ذنب كبيرة[٣٧٢]، وهو منسوب إلى الأصوليين[٣٧٣]، وجعله السمعاني مذهب أهل السنة[٣٧٤].

ومما احتجوا به على مذهبهم بما يلي:

أولاً: قالوا لو قطع بتكفير الصغائر عند اجتناب الكبائر لكانت الصغائر في حكم المباح الذي لا تبعة فيه، وذلك نقض لعرى الشريعة[٣٧٥].

والواقع أن الأمر خلاف هذه الدعوى، فإنه من المعلوم أن طبيعة الإنسان أنه ظلوم جهول، ومن كانت هذه حاله، فلا يكاد يسلم من الوقوع في المعاصي، ومتى علم العبد أنه إن أدى الطاعات، واجتنب الكبائر، فإن الرب الكريم يتجاوز له عما دون ذلك، فلا ريب أن هذا من أعظم أسباب الإعانة على أداء الواجبات واجتناب الكبائر، وعلى هذا فإن ما دلت عليه النصوص من غفران الصغائر باجتناب الكبائر، حث على طلب الكمال، وتقوية لعرى الشريعة، والله أعلم.

ثانياً: أن الصغائر داخلة في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ﴾[٣٧٦] [٣٧٧].

والجواب أن الآية دليل عليهم لا لهم، فإنه تعالى قال: ﴿وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ﴾، فأثبت أن ما دون ذلك فهو مغفور، لكن لمن يشاء، فلو كان لا يغفره لأحد بطل قوله: ﴿وَيَغْفِرُ مَا دُونَ﴾، ولو كان يغفره لكل أحد بطل قوله: ﴿لِمَن يَشَآءُ ﴾، فلما أثبت أنه يغفر ما دون ذلك، وأن المغفرة هي لمن يشاء دل ذلك على وقوع المغفرة العامة مما دون الشرك، لكنها لبعض الناس، وحينئذ فمن غفر له لم يعذب، ومن لم يغفر له عذب.

وهذا مذهب الصحابة، والسلف، والأئمة، وهو القطع بأن بعض عصاة الأمة يدخل النار، وبعضهم يغفر له[٣٧٨].

ومن كان من أصحاب الصغائر، فإن مشيئة الله تعالى قد قضت أن الصغائر مغفورة له باجتناب

=ومجموع الفتاوى ٣٤٦/١٤، وجامع العلوم والحكم ٤٤٦/١، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٢/٦، ٢٦٣.

(٣٧٢) ينظر: مقالات الأشعري ١٦٢-١٦٣، وأصول الدين للبزدوي ١٤٣، وشرح الفقه الأكبر ٢٥٩-٢٦٠، والمحرر الوجيز ٤٢٩، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٣/٦، وفتح الباري ٤٢٣/١٠.

(٣٧٣) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وجامع العلوم والحكم ٤٤٦/١، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٢، والبحر المحيط في التفسير ٦١٥/٣.

(٣٧٤) ينظر: تفسير السمعاني ٤٢١/١، ومراده بهم الأشاعرة.

(٣٧٥) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وجامع العلوم والحكم ٤٤٦/١-٤٤٧، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٢/٦، والبحر المحيط في التفسير ٦١٥/٣.

(٣٧٦) سورة النساء، الآية ٤٨، ١١٦.

(٣٧٧) ينظر: روح المعاني ٤٨٦/١٢.

(٣٧٨) ينظر: تفسير آيات أشكلت ٢٩٣/١-٢٩٦، وهو في: مجموع الفتاوى ١٨/١٦-١٩، وينظر: مجموع الفتاوى ٤٧٥/٤، ١٩١/١٨-١٩٢، والإيمان الأوسط، ضمن: مجموع الفتاوى ٥٠١/٧-٥٠٢.

الكبائر، وبغيرها من المكفرات، ودلائل النصوص صريحة في هذا المعنى[٣٧٩].

ثالثاً: أن الصغائر داخلة في قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ﴾[٣٨٠]، والإحصاء إنما يكون للسؤال والمجازاة[٣٨١].

ويجاب عن ذلك بأن الاستدلال خارج محل النزاع، فإن الآية في المجرمين الذين قدموا على ربهم بكبائر الذنوب وصغائرها، وأكبر الكبائر الشرك بالله تعالى[٣٨٢]، ومن كانت هذه حاله، فإن الله مجازيه على عمله، ولا يظلم ربك أحدا، والبحث هو فيمن سلم من الكبائر واجتنبها، ولم يقع إلا في صغائر الذنوب، فإنه موعود بغفرانها، والله لا يخلف الميعاد[٣٨٣].

رابعا: أنه لو كانت الصغيرة مغفورة بالاجتناب عن الكبائر؛ لما تصور إذهاب الحسنات بالسيئات[٣٨٤].

وهذه الشبهة سيأتي بعون الله تعالى نقضها في المسألة التالية[٣٨٥].

والحاصل أن ما احتج به أصحاب هذه المقالة لا يحقق لهم المقصود. وحقيقة الأمر أن هذا المذهب مبني على أصل بدعي، وهو التوقف في عموم الوعيد، وجعل الثواب والعقاب بلا حكمة وعدل، وتجويزهم العقاب على الصغيرة، والمغفرة لأصحاب الكبيرة[٣٨٦].

وذهب الغزالي وأيده رشيد رضا إلى أن أداء الطاعات واجتناب الكبائر لا يكون مكفرا للصغائر إلا بشرطين:

الأول: أن يكون اجتناب الكبائر مع القدرة والإرادة، بمعنى أنه قدر على فعلها ثم تركها، وأما من اجتنب الكبائر، لأمر آخر، إما لعجز، أو خوف أمر آخر[٣٨٧]، فلا يحصل له التكفير.

الثاني: أن الطاعات التي تكفر المعاصي ينبغي أن تكون من جنسها، كمن كانت معصيته بسماع الملاهي، فتكون طاعته المكفرة هي سماع القرآن، وهكذا[٣٨٨].

والقيد الأول قد يقال به بناء على أن عزم

(٣٧٩) ينظر: شرح رياض الصالحين، للعلامة ابن عثيمين ٣/٣٠٧.

(٣٨٠) سورة الكهف، الآية ٤٩.

(٣٨١) ينظر: روح المعاني ١٢/٤٨٦.

(٣٨٢) ذكر في زاد المسير (٥/١٥٢) عن مجاهد أنه الكافر، وعن بعض أهل العلم أن كل مجرم ذكر في القرآن فالمراد به الكافر، ويراجع في تفسير الآية: جامع البيان ١٥/٢٩٨-٢٩٩، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٩٨، وتفسير ابن كثير ٣/٩٨.

(٣٨٣) ينظر: تفسير الرازي ٩/١١٢، وأضواء البيان ٤/١٢٨-١٢٩.

(٣٨٤) ينظر: أصول الدين للبزدوي ١٤٣.

(٣٨٥) ينظر: ص ٣١٠.

(٣٨٦) ينظر: مجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦، ١٥/٥٠٠، ويراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

(٣٨٧) هكذا في ط الإحياء، وفي ط تفسير المنار " أمر الآخرة ".

(٣٨٨) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٢٠، ٣٢، وتفسير المنار ٥/٤٨-٥٠، ٥١.

القلب يؤاخذ به العبد[٣٨٩]، وأما الثاني فهو مبني على نظر عقلي، وهو مخالف لعموم النصوص الدالة على أن الطاعات مكفرة للصغائر دون تحديد، ومرد الأمر إلى حكمة الرب وعدله جل وعلا.

وقد مال الحافظ ابن رجب إلى القول بعدم القطع بالتكفير، ومأخذه في ذلك هو أن أحاديث التكفير المطلقة بالأعمال جاءت مقيدة بتحسين العمل، كما ورد ذلك في الوضوء والصلاة، وحينئذ فلا يتحقق وجود حسن العمل الذي يوجب التكفير[٣٩٠].

ويرد عليه أن هذا التعليل لا يعارض الجزم بالتكفير؛ لأن من قال به مراده أن التكفير يقع بالحسنات الماحية التي يكون معها القبول الذي عليه الثواب[٣٩١].

وعلى هذا فهناك أمران منفكان: الأول: القطع بتكفير الصغائر بأداء الطاعات واجتناب الكبائر، وهذا ما دلت عليه النصوص، والثاني: القطع بحصول ذلك للعبد، وهذا ممتنع؛ لعدم الجزم بحصول الثواب على عمله، والله أعلم[٣٩٢].

المسألة الثالثة: إن الصغائر بنص القرآن مكفرة باجتناب الكبائر، كما في قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[٣٩٣]، وإذا كان كذلك، فما الذي تكفره الطاعات، كما في حديث (الصلوات الخمس كفارة لما بينهن ما اجتنبت الكبائر)؟[٣٩٤].

وسبق قريبا أن هذه الشبهة يوردها أيضا من يقول بعدم القطع بتكفير الصغائر باجتناب الكبائر، ويقول لو كانت الصغيرة مغفورة بالاجتناب عن الكبائر؛ لما تصور إذهاب الحسنات بالسيئات[٣٩٥].

وأجيب عن هذا الإشكال بأجوبة:

الأول: أن السؤال غير وارد؛ لأن مراد الله تعالى في قوله ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟﴾، أي في جميع العمر، ومعناه الموافاة على هذه الحالة من وقت الإيمان أو التكليف إلى الموت، والذي في الحديث أن الصلوات الخمس تكفر ما بينها أي في يومها، إذا اجتنبت الكبائر في ذلك اليوم، فعلى هذا لا تعارض بين الآية والحديث[٣٩٦].

الثاني: أنه إذا اجتمعت مكفرات فحكمها أنها إذا ترتبت فالمكفر السابق، وإن وقعت معا فالمكفر واحد منها يشاؤه الله تعالى، وأما البقية فثوابها باق له، وذلك الثواب على كل منها يكون بحيث يعدل تكفير الصغائر لو وجدت، وكذلك إذا افعل واحدا من

---

(٣٨٩) تقدمت الإشارة لهذه المسألة عند الكلام على حكم الإصرار على الصغائر، ويراجع: مدارج السالكين ٣٠٨/١-٣١٢.

(٣٩٠) ينظر: جامع العلوم والحكم ٤٤٧/١.

(٣٩١) كما تقدم في أول هذا السبب: الحسنات الماحية.

(٣٩٢) وينظر: الآداب الشرعية ١٨٢/١.

(٣٩٣) سورة النساء، الآية ٣١.

(٣٩٤) ينظر: فتح الباري ١٦/٢، وروح المعاني ٤٨٤/١٢.

(٣٩٥) ينظر: أصول الدين للبزدوي ١٤٣.

(٣٩٦) ينظر: فتح الباري ١٦/٢، وروح المعاني ٤٨٤/١٢.

الأمور المكفرة ولم يكن قد ارتكب ذنبا[٣٩٧].

الثالث: أنه لا تعارض بين النصوص بحمد الله، فإن الآية والحديث بمعنى واحد؛ وقوله ﷺ (ما اجتنبت الكبائر) دال على بيان الآية؛ لأنه لا يتم اجتناب الكبائر إلا بفعل الصلوات، فمن لم يفعلها لم يعد مجتنبا الكبائر؛ لأن تركها من الكبائر، فوقف التكفير على فعلها، فصار فعل الفرائض داخلا في اجتناب الكبائر[٣٩٨].

وعلى هذا الجواب المحرر، فإن هذه المسألة فرضية ذهنية لا وجود لها في الخارج، فليس هناك اجتناب للكبائر دون أداء الفرائض، ولهذا تجد أن من العلماء من يطلق القول بأن اجتناب الكبائر مكفر للصغائر[٣٩٩]، مع أنه ينص في مواضع من كلامه على وجوب أداء الطاعات مع اجتناب الكبائر[٤٠٠].

وإذ تبين هذا، فإنه لا يتصور أن يكون اجتناب الكبائر سببا مستقلا في التكفير دون أداء الطاعات، كما هو ظاهر كلام بعض أهل العلم[٤٠١]، ومن ثم لا يحتاج الأمر إلى أن يقال إن الله تعالى يغفر الصغائر باجتناب الكبائر، لكن بضميمة أخرى إلى الاجتناب، وهي إقامة الفرائض[٤٠٢]، فإنه لا يقع التكفير إلا باجتماع الوصفين، والله أعلم[٤٠٣].

المسألة الرابعة: وهي أن الصلوات إذا كفرت لم يبق ما يكفره غيرها، فلم يتحقق مضمون الآية، ولا مضمون بقية الأحاديث، فما الذي تكفره الجمعة، ورمضان، وصيام عرفة، وبقية المكفرات؟[٤٠٤].

وقد أجيب عن ذلك بأجوبة:

الأول: أن من كفر عنه بطاعة، فإن بقية المكفرات من الطاعات يكتب بها لهم درجات إذا لم تجد ما تكفره من السيئات[٤٠٥].

الثاني: وهو ما قرره شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله، وهو أن العمل الذي يمحو الله به الخطايا، ويكفر به السيئات هو العمل المقبول، والله تعالى إنما يتقبل من المتقين، فمن اتقى الله في عمل من الأعمال بأن كان خالصا صوابا، فإن الله تعالى يتقبل منه، والمحو والتكفير يقع بما يتقبل من الأعمال، وأكثر الناس يقصرون في الحسنات، وهم يفعلون السيئات كثيرا، فلهذا يكفر بما يقبل من الصلوات الخمس شيء، وبما يقبل من الجمعة شيء، وبما يقبل من صيام رمضان

(٣٩٧) ينظر: روح المعاني ١٢/٤٨٤.

(٣٩٨) ينظر: فتح الباري ٢/١٦، وروح المعاني ٥/٢٦، ١٢/٤٨٥، ومعارج الصعود ٢٨١، وتيسير الكريم الرحمن ١٤١.

(٣٩٩) ينظر: مجموع الفتاوى ١٥/٢٩٣، وأضواء البيان ٤/١٢٨-١٢٩.

(٤٠٠) ينظر: مجموع الفتاوى ٧/٣٥٣، ٤٩٠، ٢٠/٢٧٩، ٢٢/٥٦، ومنهاج السنة ٦/٢٠٠، ومعارج الصعود ٢٨١.

(٤٠١) ينظر: الدرة فيما يجب اعتقاده ٣٤٠-٣٤١، ٣٥١، والآداب الشرعية ١/١٨٣، والأرواح النوافخ بهامش العلم الشامخ ٩٦.

(٤٠٢) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦١، وتفسير الرازي ١٠/٧٣، وينظر: جامع البيان ٥/٥٥.

(٤٠٣) ينظر: طريق الهجرتين ٦٢٣.

(٤٠٤) ينظر: منهاج السنة ٦/٢١٦، وروح المعاني ٥/٢٦.

(٤٠٥) ينظر: منهاج السنة ٦/٢١٦، وروح المعاني ١٢/٤٨٤.

شيء آخر، وكذلك سائر الأعمال[٤٠٦].

## المبحث الثاني: الأسباب التي من الناس

### السبب الأول: دعاء المؤمنين

كون الدعاء سببا لتكفير الصغائر مبني على كونه سببا لتكفير ما هو أشد منها، وهي الكبائر، وشيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله يقرر أن أهل السنة يجوز عندهم أن صاحب الكبيرة قد يدخل الجنة بلا عذاب: بدعاء مستجاب منه، أو من غيره فيه[٤٠٧].

وإذ الأمر كذلك في صاحب الكبيرة، فصاحب الصغيرة أولى منه بهذا السبب، وهذا في حالة عدم زوال الصغيرة بسبب آخر كالحسنات الماحية؛ لمانع من الموانع، والله أعلم[٤٠٨].

### السبب الثاني: إهداء العمل الصالح للميت

دلت النصوص الكثيرة على انتفاع الغير بثواب ما يتقرب به العبد لربه تعالى، كما في حديث (من مات وعليه صيام صام عنه وليه)[٤٠٩]، وحديث سعد بن عبادة رضي الله عنه أنه قال لرسول الله ﷺ يا رسول الله إن أمي توفيت، وأنا غائب عنها، أينفعها شيء إن تصدقت به عنها؟ قال (نعم)، قال فإني أشهدك أن حائطي المخراف صدقة عليها[٤١٠]. وغيرها من النصوص الدالة انتفاع الأموات بسعي الأحياء، والتي هي محل إجماع في الجملة عند أهل السنة[٤١١].

وأهل السنة يجوز عندهم أن صاحب الكبيرة يدخله الله الجنة بلا عذاب: إما لحسنات تمحو كبيرته، منه، أو من غيره[٤١٢].

وما دام هذا في حق صاحب الكبيرة، فإن صاحب الصغيرة أولى منه بجواز دخول الجنة بحسنات من غيره، وتكون هذا الحسنات إما رافعة لحسناته، كما في حديث سعد بن عبادة المتقدم، أو مكفرة لذنوبه، كما في حديث أبي هريرة أن رجلا قال للنبي ﷺ: إن أبي مات وترك مالا، ولم يوص، فهل يكفر عنه أن أتصدق عنه؟ قال: (نعم)[٤١٣].

### السبب الثالث: الشفاعة

يذكر بعض أهل العلم أن هناك شفاعة لأهل الصغائر، فقد جاء في الفقه الأكبر ما نصه: "وشفاعة نبينا عليه الصلاة والسلام للمؤمنين المذنبين، ولأهل الكبائر منهم المستوجبين للعقاب حق ثابت".

---

(٤٠٦) ينظر: منهاج السنة ٦/٢١٦-٢١٨.

(٤٠٧) ينظر: مجموع الفتاوى ١٢/٤٨٠، وموانع إنفاذ الوعيد ١٠٠، ١٠٦-١٠٧.

(٤٠٨) ينظر: موانع إنفاذ الوعيد ١٠٢، ١٠٦-١٠٧.

(٤٠٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الصوم، باب من مات وعليه صوم ٤/٢٢٧ رقم١٩٥٢، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٨/٣٤ رقم١١٤٧ (١٥٣).

(٤١٠) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الوصايا، باب إذا قال أرضي أو بستاني صدقة ٥/٤٥٣ رقم ٢٧٥٦.

(٤١١) ينظر: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٧/٤٩٨-٤٩٩، والروح ١٥٩، وقد تتبع رحمه الله تعالى النصوص الدالة على هذا المعنى، وما يتعلق بها من تفاصيل ومناقشات، وينظر أيضا: مجموع الفتاوى ٢٤/٣٠٩.

(٤١٢) ينظر: مجموع الفتاوى ١٢/٤٨٠.

(٤١٣) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١١/١٢٠ رقم١٦٣٠.

قال الملا علي القاري شارحا قوله: للمؤمنين المذنبين: " أي من أهل الصغائر المستحقين للعقاب".

وقيل في قوله ﷺ: (وأعطيت الشفاعة)[٤١٤] أنه يحتمل أن الشفاعة التي يختص بها ﷺ أنه يشفع لأهل الكبائر، وغيره إنما يشفع لأهل الصغائر دون الكبائر[٤١٥].

ومنهم من يقول إن الشفاعة تكون لصاحب الصغيرة[٤١٦]، أو له إذا مات مصرا عليها[٤١٧].

وقد تقرر في معرض وصف حال مرتكب الصغيرة فحسب أنه ممن من الله تعالى عليه فسلم من كبائر الذنوب، أو وقع فيها ثم اجتنبها وتاب منها، فكفرت عنه صغائره، فلقي الله تعالى على هذه الحال، فهو من طبقة المقربين[٤١٨].

وقد جاءت أحاديث عن النبي ﷺ تدل على أن الشفاعة تكون للمذنبين، منها قوله ﷺ: (شفاعتي لأهل الكبائر من أمتي)[٤١٩]، وفي الحديث (خيرت بين الشفاعة وبين أن يدخل نصف أمتي الجنة، فاخترت الشفاعة؛ لأنها أعم وأكفى، أترونها للمؤمنين المتقين؟ لا، ولكنها للمذنبين الخاطئين المتلوثين)[٤٢٠] وجاء عن حذيفة رضي الله عنه قوله: إن الله يغني المؤمنين عن شفاعة محمد ﷺ. ولكن الشفاعة للمذنبين المؤمنين والمسلمين[٤٢١].

وإذ الأمر كذلك، فإن أصحاب الصغائر إن تناولتهم الشفاعة، فهي للأقوام الذين ترفع درجاتهم في الجنة، وأما أنواع الشفاعة التي لا تكون إلا في المذنبين المستحقين للعقوبة[٤٢٢]، فليس أصحاب الصغائر من أهلها، والله أعلم.

وأما احتمال أن تكون شفاعة غير الرسول ﷺ في أصحاب الصغائر، فمع أنه تخصيص بحاجة إلى دليل[٤٢٣]، فهو أيضا مخالف لما تقرر من أن الصغائر تكفر باجتناب الكبائر[٤٢٤].

وأما أنها في المصرين من أصحاب الصغائر، فقد تقدم أن الإصرار على الصغيرة له حكم الكبيرة عند عامة أهل العلم، فتكون الشفاعة فيهم إن وقعت

---

(٤١٤) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب التيمم ٥١٩/١ رقم٣٣٥، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٥/٥ رقم٥٢١

(٤١٥) ينظر: البعث والنشور ٢٣-٢٤، وفتح الباري ٥٢٣/١.

(٤١٦) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٦٦.

(٤١٧) ينظر: فتح الباري ٤٣٦/١١.

(٤١٨) يراجع: المبحث الثاني من الفصل الثاني.

(٤١٩) رواه الإمام أحمد في مسنده ٤٣٩/٢٠ رقم١٣٢٢٢، وقال محققوه: إسناده صحيح.

(٤٢٠) رواه الإمام أحمد في مسنده ٣٢٧/٩ رقم٥٤٥٢، وابن أبي داود في البعث، واللفظ له ٨٦ رقم ٤٤، ٤٥، وصحح إسناده المحقق.

(٤٢١) رواه البيهقي في الاعتقاد ٢٦٤-٢٦٥، وحسنه المحقق، وفيه تمام تخريجه.

(٤٢٢) ينظر في أنواع الشفاعة: الشفاعة عند أهل السنة، والرد على المخالفين فيها ٣٨-٦١.

(٤٢٣) ينظر: فتح الباري ٤٣٦/١١.

(٤٢٤) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٦٦، وفتح الباري ٤٣٦/١١.

كالشفاعة في أهل الكبائر.

وإذ لم يثبت دليل على أن أصحاب الصغيرة تشملهم الشفاعة، فإن القول به في الحقيقة يتوافق مع أصول الأشاعرة القائلين بأن صاحب الصغيرة كصاحب الكبيرة في جواز العقاب، وأن اجتنابه الكبائر لا يقطع بكونه مكفرا للصغائر، وهذا أصل سبق الكشف عن ضعفه، ومخالفته للأدلة.

وعلى ضوء ما تقدم، فإن الشفاعة لا تكون من الأسباب المكفرة لصغائر الذنوب، والله تعالى أعلم.

**المبحث الثالث: الأسباب التي من الرب تعالى**

**السبب الأول: المصائب المكفرة**

وهي ما يصيب المؤمن من مكروه(٤٢٥)، ويحصل له في الدنيا والبرزخ والقيامة من الألم الذي هو عذاب(٤٢٦).

فهذه ثلاثة أسباب تندرج تحت وصف واحد، وهي كونها مصائب تصيب العبد في هذه المواطن.

وقد دلت النصوص على أن هذه المصائب مكفرات للذنوب، فعن عائشة رضي الله عنه قالت: قال رسول الله ﷺ: (ما من مصيبة تصيب المسلم، إلا كفر الله بها عنه، حتى الشوكة يشاكها)(٤٢٧)، وقال ﷺ: (ما يصيب المسلم من نصب، ولا وصب، ولا هم، ولا حزن، ولا أذى، ولا غم، حتى الشوكة يشاكها، إلا كفر الله بها من خطاياه)(٤٢٨)، وقال ﷺ: (ما من مسلم يصيبه أذى، شوكة فما فوقها، إلا كفر الله بها سيئاته، كما تحط الشجرة ورقها)(٤٢٩)، وقال ﷺ: (ما من مسلم يصيبه أذى، من مرض فما سواه، إلا حط الله به سيئاته، كما تحط الشجرة ورقها)(٤٣٠)، وقال ﷺ: (ما من مسلم يشاك شوكة فما فوقها، إلا كتبت له بها درجة، ومحيت عنه بها خطيئة)(٤٣١)، ونحو ذلك من النصوص الدالة على أن ما يحصل للمؤمن، وما يبتليه الله به من مصائب، سواء في الدنيا، أو في البرزخ، أو يوم القيامة، فإن الله تعالى يكفر بها خطاياه(٤٣٢).

وجمهور العلماء على أن التكفير في هذه النصوص خاص بالصغائر، لما ورد من تقييد التكفير باجتناب الكبائر، كما في حديث (الصلوات الخمس،

---

(٤٢٥) ينظر: فتح الباري ١٠٩/١٠.

(٤٢٦) ينظر: مجموع الفتاوى ٣٧٥/٢٤، والعذاب أعم من العقاب، فإن العذاب هو الألم، وليس كل من تألم بسبب كان ذلك عقابا له على ذلك السبب. يراجع: مجموع الفتاوى ٣٧٤/٢٤.

(٤٢٧) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب المرضى، باب ما جاء في كفارة المرض ١٠٧/١٠ رقم٥٦٤٠.

(٤٢٨) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب المرضى، باب ما جاء في كفارة المرض ١٠٧/١٠ رقم٥٦٤١.

(٤٢٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب المرضى، باب أشد الناس بلاء الأنبياء ثم الأمثل فالأمثل ١١٦/١٠ رقم٥٦٤٨.

(٤٣٠) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي): ١٩٢/١٦ رقم٢٥٧١.

(٤٣١) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي): ١٩٣/١٦ رقم٢٥٧٢.

(٤٣٢) ينظر: مجموع الفتاوى ٤٥/١٠، ٣٧٥/٢٤، ٣٦٢/١٠-٣٦٣.

والجمعة إلى الجمعة، ورمضان إلى رمضان مكفرات لما بينهن، ما اجتنبت الكبائر).

ونوزع في ذلك بأن التقييد وحمل المطلق على المقيد لا يكون إلا مع اتحاد السبب والحكم، وسبب التكفير في الموضعين مختلف، فهو هنا المصائب، وفي غيرها بعض الطاعات[٤٣٣].

ولذا ذهب بعض العلماء إلى القول بالعموم في التكفير بالمصائب، وأن الله يكفر بها ما شاء من الذنوب، ويكون كثرة التكفير وقلته باعتبار شدة المرض وخفته[٤٣٤].

ويرى الإمام ابن القيم رحمه الله أن السيئات عند اقترانها بالذنوب في النصوص، فإنه يراد بها الصغائر؛ ولذا خصت بالتكفير دون المغفرة.

وقد جاء الوعد على المصائب، والهموم، والغموم، والنصب، والوصب بالتكفير دون المغفرة، كما في النصوص السابقة، فالتكفير هنا للصغائر، فإن المصائب لا تستقل بمغفرة كبائر الذنوب[٤٣٥].

وقد ذكر الحافظ ابن حجر رحمه الله أن التكفير بالمصيبة بمجردها يكون على ذنب يوازي المصيبة، فإن لم يكن للمصاب ذنب عوض عن ذلك من الثواب بما يوازنه[٤٣٦].

(٤٣٣) ينظر: العدة للصنعاني ١/١٤٦.

(٤٣٤) ينظر: فتح الباري ١٠/١١٣.

(٤٣٥) ينظر: مدارج السالكين ١/٣٣٩.

(٤٣٦) ينظر: فتح الباري ١٠/١١٠.

### السبب الثاني: العفو الإلهي

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: "وأما صاحب الكبيرة، فسلف الأمة وأئمتها، وسائر أهل السنة والجماعة لا يشهدون له بالنار، بل يجوزون أن يغفر الله له"[٤٣٧].

وهذا في صاحب الكبيرة، وأما صاحب الصغيرة الذي لقي الله تعالى بها دون سائر الذنوب، فإن الوعد الكريم من الرب الرحيم، بأنه ممن زحزح عن النار وأدخل الجنة، فهو من الفائزين المفلحين، والحمد لله رب العالمين[٤٣٨].

## الخاتمة

الحمد لله أولا وآخراً، وبعد هذا التنقيب عن مسائل صغائر الذنوب وأحكامها، فهذه تقييدات لبعض المعالم التي انتهت إليها الدراسة:

أولاً: أن الخلاف في تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر خلاف عقدي بين الفرق، والتحقيق أنه خلاف حقيقي تنبني عليه الأحكام عند الفريقين القائلين بالتقسيم والمانعين له.

ثانياً: نصاعة منهج أهل السنة في ضبط الحدود، فإن ضابط التفريق بين الصغائر والكبائر عندهم مستقى من النصوص الشرعية، وأقوال

(٤٣٧) مجموع الفتاوى ٤/٤٧٥.

(٤٣٨) ينظر: العلم الشامخ ٩٠، ويراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

الصحابة رضوان الله عليهم، وهو أوضح الضوابط في التفريق بين الذنوب.

ثالثاً: وسطية أهل السنة في نظرتهم لمرتكب الصغيرة، فقد أعملوا النصوص في اسمه وحكمه في الدنيا والآخرة، وأعملوها في التحذير من خطر الصغائر، وأنها قد تكون من الموبقات.

رابعاً: تشابه الحجج لبعض المسائل يجعل الناظر في بادئ الأمر يظن أنها مسألة واحدة، وبالتتبع والفرز والتدقيق للمسائل والأقوال تنجلي حقيقة الأمر، وتتوزع المسائل مع أقوالها وتعليلاتها.

خامساً: في حكاية الأقوال يقع التباين في نسبتها إلى أصحابها، حتى وصل عند بعض المصنفين أن ينسب القول إلى أهل السنة، ويكون المراد بهم الأشاعرة، والمرجو أن تكون هذه ال دراسة ساهمت في تصحيح هذا الجانب، من خلال رد كل قول لأهله، ومناقشة ما خالف ما عليه أهل السنة في هذا الباب.

سادساً: اعتماد أصل بدعي، والالتزام به يوقع في أخطاء شرعية متكررة، وشاهده هنا صنيع الأشاعرة عندما تابعوا الجهمية في الوعد والوعيد، والثواب والعقاب، وأنه بلا حكمة ولا عدل، بل لمحض المشيئة، وتوقفهم في خبر الله مطلقا، ومن ثم يجوز عندهم تعذيب المطيع، وإثابة العاصي، ونتج عن ذلك توقفهم في وعد الله بتكفير الصغائر لمجتنب الكبائر، وتجويزهم تعذيب صاحب الصغائر المجتنب للكبائر، وعدم القطع بالمغفرة له، وأنكروا ما دلت عليه النصوص من تقسيم الذنوب، وحملوا معنى الكبيرة فيها على الكفر، وهكذا في سلسلة أخطاء سببها أصول بدعية.

سابعاً: مما ظهر في هذه الدراسة اختلاف أنظار أهل العلم في التعامل مع النصوص المطلقة في تكفير الخطايا، والنصوص المقيدة للتكفير باجتناب الكبائر، فطائفة أخذت بالإطلاق في شمول التكفير للصغائر والكبائر، وأخذت بالتقييد في اشتراط اجتناب الكبائر لتكفير الصغائر، وطائفة أخذت بالتقييد في تخصيص التكفير بالصغائر، وأخذت بالإطلاق في عدم اشتراط اجتناب الكبائر لتكفير الصغائر، وليس هذا من باب التناقض في الترجيح، بل مرده لاختلاف وجهات النظر في جهة الترجيح، والله أعلم.

وبعد فإن مقتضى الاختصار يتطلب الاكتفاء بهذه النقاط، والله أسأل أن يكون ما أردته وخيرا منه قد تحقق من خلال هذه الدراسة، وما توفيقي إلا بالله، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد.

## المراجـــــع

الذهبي، الحافظ. *الكبائر*، تحقيق مشهور سلمان، ط٢، ١٤٢٤هـ، مكتبة الفرقان بعجمان.

آبادي، أبي الطيب. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*، ط١، ١٤١٠هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

إبراهيم، أسامة. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*، لابن عبد البر، ط٢، ١٤٢٢هـ،

دار الفاروق الحديثة بمصر.

إبراهيم، ياسر. شرح *صحيح البخاري*، لأبي الحسن ابن بطال، ضبط نصه، ط٣، ١٤٢٥هـ، مكتبة الرشد بالرياض.

إبراهيم، يسار و غنيم عباس. ت. *تفسير القرآن*، لأبي المظفر السمعاني، ط١، ١٤١٨هـ، دار الوطن بالرياض.

ابن القاسم، محمد. وابنه محمد. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*، للإمام ابن تيمية، جمع وترتيب الشيخين، نشر وزارة الشؤون الإسلامية في المملكة العربية السعودية، سنة ١٤١٦هـ.

ابن حزم. *مراتب الإجماع* (ومعه محاسن الإسلام، ونقد مراتب الإجماع)، ط٣، ١٤٠٦هـ، دار الكتاب العربي ببيروت.

ابن خالويه. *مختصر شواذ القرآن من كتاب البديع*، لابن خالوية، ط ١٩٣٤، المطبعة الرحمانية بمصر.

ابن عالية أبو حذيفة. ت. *الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي*، لابن القيم، ط١، ١٤٠٧هـ، دار الكتاب العربي ببيروت.

ابن عثيمين. *فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام*، ط١، ١٤٢٥هـ، مدار الوطن بالرياض.

ابن عثيمين. محمد. شرح *بلوغ المرام*، (=فتح ذي الجلال والإكرام).

ابن عثيمين، محمد. *تفسير القرآن الكريم* (سورة آل عمران)، ط١، ١٤٢٦هـ، دار ابن الجوزي بالدمام.

ابن عثيمين، محمد. شرح *رياض الصالحين*، ط عام ١٤٢٥هـ، دار مدار الوطن بالرياض.

ابن قاسم، عبدالرحمن. ت. *الإيمان الأوسط*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ضمن مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية.

ابن قاسم، عبدالرحمن. جمع *الدرر السنية في الأجوبة النجدية*، لمجموعة من علماء نجد الأعلام، ، ط٥، ١٤١٣هـ.

ابن قاسم، عبدالرحمن. *حاشية كتاب التوحيد*، ط٣، ١٤٠٨هـ.

ابن قاسم، محمد. جمع *المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*، ط الأولى ١٤١٨هـ.

ابن قاسم، محمد. ت. فتاوى ورسائل سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم آل الشيخ، جمع وترتيب وتحقيق، ط الثانية.

ابن مفلح، عبدالله. الفروع. ط٤، ١٤٠٤هـ، راجعه عبد الستار فراج، دار عالم ا لكتب ببيروت.

ابن منظور، *لسان العرب*، ط١٤١٠، ١هـ، دار صادر ببيروت.

أبو العيني. أحمد. ت. *الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد*، لأبي بكر البيهقي، ط١، ١٤٢٠هـ، دار الفضيلة بالرياض.

أبو خبزة، أبو أيس. شرح *عقيدة الإمام مالك الصغير*، لابن نصر البغدادي، خرج أحاديثها بدر العمراني، ط١، ١٤٢٣هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

أبو عدة، عبدالفتاح. ت. *حاشية السندي على سنن النسائي الصغرى*، للسندي، ط٣، ١٤٠٩هـ، دار البشائر الإسلامية ببيروت.

أبو عمر، عمر. *طريق الهجرتين وباب السعادتين*، لابن القيم، ط١، ١٤٠٩هـ، دار ابن القيم في الدمام.

الأرنؤوط، شعيب و عمر القيام، ت. *الآداب الشرعية*، لابن مفلح، ط٣، ١٤١٨هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

الارنؤوط، شعيب وإبراهيم باحسن. ت. *جامع العلوم والحكم*، لابن رجب، ط٧، ١٤٢٣هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

الأرنؤوط، شعيب، ت. *الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان*، ترتيب الفارسي، ط١، ١٤٠٨هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

اسكندريلا، محمد. ت. *الروح*، للإمام ابن قيم الجوزية، ط١، ١٤٠٢ه، دار الكتب العلمية ببيروت.

إسماعيل، يحيى. ت. *إكمال المعلم بفوائد صحيح مسلم*، ط٢، ١٤٢٥هـ، دار الوفاء بمصر.

الأصفهاني، أبي نعيم. *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*، دار الكتب العلمية ببيروت.

الأعظمي، محمد مصطفى. ت. *السنن*، للإمام ابن ماجه، شركة الطباعة العربية في الرياض، ط٢، ١٤٠٤هـ.

آل الشيخ، صالح. *جامع شروح العقيدة الطحاوية*، مجموع يتضمن شرح ابن أبي العز، وتعليقات جماعة من العلماء على متن الطحاوية، ط١، ١٤٢٧هـ، نشر دار ابن الجوزي بالقاهرة.

الأمد، محمد، وعمر السلامي، ت. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*، لمحمود الألوسي، ط١، ١٤٢٠هـ، دار إحياء التراث العربي في بيروت.

الأندلسي، ابن عيطة. *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*، ط١، ١٤٢٣هـ، دار ابن حزم ببيروت.

باجو، مصطفى. ت. *تحرير المقال في موازنة الأعمال وحكم غير المكلفين في العقبى والمآل*، لأبي طالب القضاعي، ط١، ١٤٢٧هـ، دار الإمام مالك بالإمارات.

الباجوري. تحفة المريد شرح جوهرة المريد، ط الأولى ٢٠٠٢م، المكتبة الأزهرية للتراث بمصر.

البارودي، عماد. ت. *مفاتيح الغيب* (التفسير الكبير) (تفسير الرازي)، للفخر الرازي المكتبة التوفيقية بمصر.

البدري، محمد. ت. *إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول*، للشوكاني، ط١، ١٤١٢هـ، دار

الفكر ببيروت.

البزم، عبدالفتاح. ت. *شرح الصاوي على جوهرة التوحيد*، لأحمد الصاوي، ط٢، ١٤٢٠هـ، دار ابن كثير بدمشق.

البغدادي، *أصول الدين*، ط٣، ١٤٠١هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

البنداري، عبدالغفار. ت. *المحلى بالآثار*، لابن حزم، دار الكتب العلمية ببيروت.

البواب، علي. *تفسير المشكل من غريب القرآن*، لمكي بن أبي طالب، طبعة سنة ١٤٠٦هـ، مكتبة المعارف بالرياض.

تامر، محمد. *المحيط في أصول الفقه*، للزركشي، ضبط نصه وعلق عليه ط٢، ١٤٢٨هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

التركي، عبدالله والأرنؤوط، شعيب. ت. *شرح العقيدة الطحاوية*، لابن أبي العز، ط١، ١٤٠٨هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

التركي، عبدالله. ت. *الواضح في أصول الفقه*، لابن عقيل الحنبلي، ط١، ١٤٢٠هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

التركي، عبدالله. ت. *الإقناع لطالب الانتفاع*، لموسى الحجاوي، ط١، ١٤١٨هـ، دار هجر بمصر.

التركي، عبدالله. ت. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (مع المقنع، والشرح الكبير)*، لأبي الحسن المرداوي، ط١، ١٤١٧هـ، دار هجر بمصر.

التركي، عبدالله. ت. *الجامع لأحكام القرآن*، لأبي عبد الله القرطبي، ط١، ١٤٢٧هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

التركي، عبدالله. ت. *الشرح الكبير* (مع المقنع، والإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف)، لابن قدامة، ط١، ١٤١٧هـ، دار هجر بمصر.

التركي، عبدالله. ت: *المقنع (مع الشرح الكبير. والإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف)*، لابن قدامة المقدسي، ط١، ١٤١٧هـ، دار هجر بمصر.

تركي، عبدالمجيد. ت. *التمهيد لقواعد التوحيد*، لأبي الثناء اللامشي، ط١، ١٩٥٥م، دار الغرب الإسلامي ببيروت.

تفسير ابن وهب، ينظر: *الواضح في تفسير القرآن الكريم*.

تميم، أسعد. ت. *الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد*، ط٣، ١٤١٣هـ، مؤسسة الكتب الثقافية ببيروت.

الثمالي، يحيى. ت. *المنار المنيف في الصحيح والضعيف*. لابن القيم، ط١، ١٤٢٨هـ، دار عالم الفوائد بمكة المكرمة.

الجديع، ناصر. *الشفاعة عند أهل السنة والرد على المخالفين فيها*، ط٢، ١٤٢٢هـ، دار أطلس بالرياض.

جعيد، زهير. *البحر المحيط في التفسير*، لأبي حيان الأندلسي، طبعة سنة ١٤١٢هـ، دار الفكر ببيروت.

الحافظ، ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ط١، ١٤١٠هـ، دار الخير في بيروت.

الحرستاني، محمود. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. للطبري، تعليق ط١، ١٤٢١هـ، دار إحياء التراث العربي في بيروت.

حسن، عبداللطيف. *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*، للعز بن عبد السلام. ضبطه، ط١، ١٤٢٠هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

حسن، عبداللطيف. ت. *الزواجر عن اقتراف الكبائر*، لابن حجر الهيتمي، ط١، ١٤٢٤هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

حلاق، محمد صبحي. ت. *إيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة*. للأمير الصنعاني، ط١، ١٤٢٠هـ، دار ابن حزم ببيروت.

حلبي، عبدالمجيد. ت. *حاشية ابن عابدين* (قرة عيون الأخيار تكملة رد المحتار على الدر المختار)، لابن عابدين، ط١، ١٤٢٠هـ، دار المعرفة ببيروت.

الحلواني، طلعت. ت. مجموع *رسائل الحافظ ابن رجب الحنبلي*، لابن رجب، ط١، ١٤٢٣هـ، الفاروق الحديثة بمصر.

الحمد، أحمد و سعيد القزقي. ت. *الدرة فيما يجب اعتقاده*. لابن حزم الظاهري، مطبعة المدني بمصر.

الحوزية، ابن القيم. *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*، دار الحديث في مصر.

الحويني، إسحاق. ت. *البعث*. لابن أبي داود، ط١، ١٤٠٨هـ، دار الكتاب العربي ببيروت.

خاروف، محمد. *الميسر في القراءات الأربعة عشرة*. ط١، ١٤١٦هـ. دار ابن كثير والكلم الطيب بدمشق.

الخطيب، محمد محيي الدين. ت. *فتح الباري شرح الباري*، للحافظ ابن حجر العسقلاني، وترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط٢، ١٤٠٩هـ، دار الريان ومكتبة ابن تيمية في مصر.

الخليفة، عبدالعزيز. ت. *تفسير آيات أشكلت على كثير من العلماء*. للإمام ابن تيمية، ط١، ١٤١٥هـ، مكتبة الرشد بالرياض.

دراز، عبدالله. شرح: *الموافقات في أصول الشريعة*. لأبي إسحاق الشاطبي، ط١، ١٤١١هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

الدعاس، تعليق: *الجامع*، للحافظ الترمذي، المكتبة الإسلامية في تركيا.

الدعاس، عزت، و عادل السيد. *السنن*، للإمام أبي داود السجستاني، ط١، ١٣٨٨هـ، دار الحديث في بيروت.

دندل، علي. ت. *شرح الفقه الأكبر*، للملا علي

القاري، ط١، ١٤١٦هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

الدوسري، جاسم. ت. *معرفة الخصال المكفرة للذنوب المقدمة والمؤخرة*، لابن حجر، ط١، ١٤١٠هـ، دار البشائر الإسلامية ببيروت.

رباب، سمير. *شرح الأصول الخمسة*، للقاضي عبد الجبار، تعليق أحمد بن الحسين، ط١، دار إحياء التراث العربي ببيروت.

رباب، سمير. تعليق *تفسير القرآن العظيم* (تفسير المنار)، لمحمد رشيد رضا، ط١، ١٤٢٣هـ، دار إحياء التراث العربي ببيروت.

رمضان، محيي الدين. ت. *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*، لمكي بن أبي طالب، ط٤، ١٤٠٧هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

زرزور، عدنان. ت. *متشابه القرآن*، للقاضي عبد الجبار الهمذاني، مكتبة دار التراث بمصر.

زغلول، السعيد. ت. *البعث والنشور*، للبيهقي، ط١، ١٤٠٨هـ، مؤسسة الكتب الثقافية ببروت.

الزير، عبدالعزيز. ت: *مصباح الظلام في الرد على من كذب على الشيخ الإمام*، للشيخ عبد اللطيف بن عبد الرحمن، ط١، ١٤٢٤هـ، دار العاصمة في الرياض.

سالم، رشاد. ت. *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ط٢، ١٤١١هـ، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سالم، عبدالعال. ت. *الحجة في القراءات السبع*، لابن خالويه، ط٦، ١٤١٧هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

سالم، محمد رشاد. ت. *الاستقامة*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، مكتبة ابن تيمية بالقاهرة.

السايح، أحمد. ت: *مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري*. لابن فورك، ط١، ١٤٢٥هـ، مكتبة الثقافة الدينية بمصر.

السعدي، عيسى. *موانع إنفاذ الوعيد*، ط١، ١٤٢٦هـ، دار ابن الجوزي بالدمام.

السفاريني، محمد. *لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية شرح الدرة المضية في عقيدة الفرقة المرضية*، ط٢، ١٤٠٥هـ، المكتب الإسلامي في بيروت.

السقا، أحمد. ت. *شرح العقائد النسفية*، للتفتازاني، ط١، ١٤٠٧هـ، مكتبة الكليات الأزهرية بمصر.

السقا، مصطفى. ت: *المغني في أبواب التوحيد والعدل*، للقاضي عبد الجبار، طبعة سنة ١٣٨٥هـ، الدار المصرية للتأليف والنشر بمصر.

سلامة، كلود. ت. *تبصرة الأدلة*، لأبي المعين النسفي، ط١، ١٩٩٣م، المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية بدمشق.

سلمان، مشهور. *الترغيب والترهيب*، للمنذري، حكم على أحاديثه الألباني، ط١، ١٤٢٤هـ، مكتبة المعارف بالرياض.

السليماني، محمد. ت. *قانون التأويل*، لابن العربي، تحقيق محمد السليماني، ط١، ١٤٠٦هـ، دار القبلة بجدة ومؤسسة علوم القران ببيروت.

السهلي، عبدالله. ت. *الاستغاثة في الرد على البكري*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ط١، ١٤١٧هـ، دار الوطن بالرياض.

السياح، أحمد، وإحسان عبدالغفار. ت. *الإيضاح في أصول الدين*، لابن الزاغوني، ط١، ١٤٢٥هـ، مكتبة الثقافة الدينية بمصر.

سيف، أحمد. ت. نسخة أخرى (*شرح عقيدة ابن أبي زيد القيرواني*)، ط١، ١٤٢٤هـ، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، الإمارات.

السيوطي. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*، ط سنة ١٤١٤هـ، دار الفكر ببيروت.

الشاطبي، أبي إسحاق. *الاعتصام*، تعريف رشيد رضا، طبعة سنة ١٤٠٥هـ، دار المعرفة ببيروت.

شاكر، أحمد، ت. *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*، لابن دقيق العيد، ط١، ١٤١٤هـ، مكتبة السنة بمصر.

الشنقيطي. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*، طبعة سنة ١٤١٣هـ، مكتبة ابن تيمية بمصر.

الشنقيطي، الأمين. *معارج الصعود إلى تفسير سورة هود*، جمع عبد الله قادري، ط١، ١٤٠٨هـ، دار المجتمع بجدة.

شواط، حسين. ت. إكمال المعلم بفوائد صحيح مسلم (كتاب الإيمان)، للقاضي عياض، ط١، ١٤١٧هـ، دار الوطن بالرياض.

الشويعر، عبدالسلام. ت. شرح *منظومة الآداب*، لموسى الحجاوي، ط١، ١٤٢٦هـ، دار ابن الجوزي بالدمام.

شيحا، خليل. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*، للزمخشري، اعتنى به، ط١، ١٤٢٣هـ، دار المعرفة ببيروت.

الصافي، عثمان. *حول تقسيم الذنوب إلى كبائر وصغائر*، ط١، ١٤١٦هـ، المكتب الإسلامي ببيروت.

صقر، أحمد. ت. *تفسير غريب القرآن*، لابن قتيبة، طبعة سنة ١٣٩٨هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

الطاهر، بن عاشور، *التحرير والتنوير*، دار سحنون بتونس.

الطناحي، محمود والحلو، عبدالفتاح. ت. *طبقات الشافعية*، لعبد الوهاب السبكي، تحقيق محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو، ط٢، ١٤١٣هـ، مكتبة هجر بمصر.

**الطوياذ عبدالعزيز.** ت. *النبوات*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ط١، ١٤٢٠هـ، دار أضواء السلف في الرياض.

**الطيب، أسعد.** ت. *تفسير القرآن العظيم*، لابن أبي حاتم، ط٢، ١٤٢٧هـ، مكتبة نزار الباز بمكة المكرمة.

**عبدالحميد، محمد محيي الدين.** ت. *الفرق بين الفرق*. للبغدادي، دار المعرفة ببيروت.

**عبدالحميد، محمد محيي.** ت. *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين*، للأشعري، طبعة سنة ١٤١١هـ، المكتبة العصرية ببيروت.

**عبدالحميد، محيي الدين،** ت. *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. لابن القيم، طبعة سنة ١٤٠٧هـ، المكتبة العصرية ببيروت.

**عبدالله، سليمان.** *تيسير العزيز الحميد في شرح كتاب التوحيد*. للشيخ سليمان بن عبد الله، مكتبة الرياض الحديثة في الرياض.

**عبدالمجيد، حمدي.** ت: *المعجم الكبير*، للحافظ الطبراني، ط٢، ١٤٠٥هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بالعراق.

**عبدالمنعم،** راشد. *صحيفة علي بن أبي طلحة عن ابن عباس في تفسير القرآن الكريم*، ط١، ١٤١١هـ، مكتبة السنة بمصر.

**عبدالموجود، علي و معوض، علي.** ت. *العدة حاشية الصنعاني على إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*. للأمير الصنعاني، ط١، ١٤١٩هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

**عبدالوهاب، الشيخ محمد.** مجموعة من العلماء. *التوضيح عن توحيد الخلاق في جواب أهل العراق وتذكرة أولي الألباب في طريقة الشيخ محمد بن عبد الوهاب*، ط١، ١٤٠٤هـ، دار طيبة بالرياض.

**العتيبي، محمود.** *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*، طبعة سنة ١٤٢٢هـ، دار الفكر في بيروت.

**العطار، صدقي.** ت. *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المفاتيح*، للملا علي القاري، تحقيق صدقي العطار، طبعة ١٤١٤هـ، دار الفكر ببيروت.

**العطار، صدقي،** ت. *عارضة الأحوذي على شرح سنن الترمذي*. لابن العربي، طبعة ١٤١٥هـ، دار الفكر ببيروت.

**عكاشة وزميله، حسين.** ت. *تفسير القرآن العزيز*، لابن أبي زمنين، ط٢، ١٤٢٦هـ، دار الفاروق الحديثة في مصر.

**العمران. علي.** *الروض الباسم في الذب عن سنة أبي القاسم ﷺ*. لابن الوزير، اعتنى به، ط١، ١٤١٩هـ، دار عالم الفوائد بمكة.

**العمران، علي.** ت. *بدائع الفوائد*، للإمام ابن قيم الجوزية، دار عالم الفوائد بمكة المكرمة، ط الأولى ١٤٢٥هـ.

عميرة، عبدالرحمن و نصر، محمد. ت. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. لابن حزم، ط١، ١٤٠٢هـ، مطابع عكاظ.

عميرة، عبدالرحمن. ت. شرح *المقاصد*. *للتفتازاني*، ط الأولى ١٤٠٩هـ، دار عالم الكتب ببيروت.

عوض الله، طارق. ت. *فتح الباري في شرح صحيح البخاري*. لابن رجب، ط٢، ١٤٢٢هـ، دار ابن الجوزي في الدمام.

الغزالي، أبي حامد. *إحياء علوم الدين*، ط١، ١٤١٩هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

الفريانن الوليد. ت. *فتح المجيد لشرح كتاب التوحيد*، للشيخ عبد الرحمن بن حسن، نشر وزارة الشؤون الإسلامية في المملكة العربية السعودية.

فريد، أحمد. ت: *الواضح في تفسير القرآن الكريم (تفسير ابن وهب)*، لأبي محمد ابن وهب الدينوري، ط١، ١٤٢٤هـ، دار الكتب العلمية ببيرت.

القاضي، عبدالفتاح. *القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب* (ملحق بكتاب البذور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة)، ط١، ١٤٠١هـ، دار الكتاب العربي ببيروت.

القراءات الشاذة، لابن خالويه (= مختصر في شواذ القرآن).

اللاحم، سليمان. *تفسير آيات الأحكام في سورة النساء*. ط١، ١٤٢٤هـ، دار العاصمة بالرياض.

للفيروزأبادي، *القاموس المحيط*. تحقيق مكتب التحقيق بمؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤٠٧هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

للقاضي الشوكاني، *نيل الأوطار شرح منقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار*، دار المعرفة ببيروت.

اللويحق، عبدالرحمن. ت. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*، للسعدي، ط٣، ١٤١٧هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

مؤسسة الرسالة، تحقيق: *المسند*، للإمام أحمد بن حنبل، ط٢، ١٤٢٠هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

المباركفوري، لآبي العلا. *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي*، ط١، ١٤١٠هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

محمد، أحمد فهمي. تعليق: *الملل والنحل*، للشهرستاني، ط الأولى ١٤١٠هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

مرشد، عادل. *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، لأحمد الفيومي، دون بيانات أخرى.

مستو، محيي الدين وزملاؤه. ت. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم*، لأبي العباس القرطبي، ط٢، ١٤٢٠هـ، دار ابن كثير ببيروت.

المقيلي، صالح. الأرواح النوافخ (بهامش العلم الشامخ في تفضي الحق على الآباء والمشايخ)، مكتبة دار البيان بدمشق.

مكارم، سعيد. *قوت القلوب في معاملة المحبوب ووصف طريق المريد إلى مقام التوحيد*، لأبي طالب المكي، راجعه، ط١، ١٩٩٥م، دار صادر في بيروت.

المكتب الإسلامي. *زاد المسير في علم التفسير*، لابن الجوزي، ط الرابعة ١٤٠٧هـ، بيروت.

المنصور، خليل. *ضبط إدرار الشروق على أنواء الفروق (بهامش أنواء الفروق)*، لابن الشاط، ط١، ١٤١٨هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

المنصور، خليل. الفروق (أنوار البروق في أنواء الفروق)، للقرافي، ضبط نصه، ط١، ١٤١٨ه، دار الكتب العلمية ببيروت.

المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج (= شرح النووي على صحيح مسلم).

الندوي، مختار. ت. *الجامع لشعب الإيمان*، للحافظ البيهقي، ط٢ ١٤٢٥هـ، مكتبة الرشد بالرياض.

نسخة أخرى نشر دار ابن حزم ببيروت، ط١، ١٤٢٦هـ.

النمر، محمد؛ ضميرية، عثمان؛ الحرش، سليمان. ت. *معالم التنزيل*، للبغوي، ط١، ١٤٢٣هـ، دار طيبة في الرياض.

النووي، الحافظ. *شرح النووي على صحيح مسلم* (المنهاج)، ط١، ١٤١٢هـ، مؤسسة قرطبة.

هارون، عبدالسلام. ت. *تهذيب اللغة*، لأبي منصور الأزهري، وزملائه، دار الصادق للطباعة والنشر.

هارون، عبدالسلام. ت. *معجم مقاييس اللغة*، لابن فارس، طبعة سنة ١٣٩٩هـ، دار الفكر ببيروت.

هانزلينس. ت. *أصول الدين*، للبزدوي، طبعة سنة ١٣٨٣هـ، دار إحياء الكتب العربية بمصر.

# Provisions of Minor Sins

**Abdullah bin Mohammad AL Sanad**
*Professor Assistant Islamic Creed(Aqidh)& Contemporary Ideologies*
*College of Principles of Religion In Riyadh*
*Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University*
*Kingdom of Saudi Arabia*

(Received 28/11/1428H; accepted for publication 15/3/1429H.)

**Abstracts.** Praise be to Allah the almighty, and peace be upon the seal of prophets peace and prayers be upon him.
This study has revealed one of the subjects that related to the titles and provisions concerning the minor sins and their provisions in four chapters and seven units. The first chapter deals with the clarifications of different creeds in classifying of sins, the opinions of companions and righteous ancestors and the Muslim public that sins are classified into major and minor sins. It also includes the presentation of evidences against minor sins neglecms, debating with opponents and clarifying and displaying the core conflict regarding this issue. The second chapter includes what has been said in minor sins base and their limits in this world and the hereafter. Then it also includes explanation of the condition of the minor sin doer namely and judicially. The third chapter includes tracing of some causes that minor sins may turn into major ones and the caution from the danger of trivial sins. The fourth chapter which is the last one, deals with presentation of means of forgiveness which Allah the almighty has granted for escaping from punishment of minor sins and the conditions and arguments related to it. The conclusion includes the most important part of this study.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٢٧-٣٦٣، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

**سلطانة بنت قاسم الفالح**

*أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك*

*جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٣/ ١/ ١٤٢٩هـ؛ وقُبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

**ملخص البحث.** هدف البحث الحالي إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض . ولقد استخدم البحث الحالي أحد تصميمات المنهج التجريبي . وهو منهج المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي(One Group Pretest Posttest Design).

وقد تم اختيار (٢٠) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بالرياض أثناء الخدمة. ولقياس الأداء القبلي والبعدي للمعلمات لمهارات تدريس التفكير الإبداعي ، والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير ، أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي - مهارات تدريس الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات - . ومقياساً للاتجاه نحو تعليم هذا التفكير ومن ثم تم تطبيق الأدوات قبلياً على المعلمات . وبعد ذلك تم التدريب على البرنامج المقترح لمدة ثمانية أسابيع من الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٧- ١٤٢٨هـ ، ولقد اعتمد البرنامج على التعلم الذاتي. والتدريب المباشر. وبعد ذلك تم تطبيق الأدوات بعدياً بعد انتهاء البرنامج .

وبعد تنظيم البيانات الناتجة عن القياس القبلي والبعدي تم معالجتها إحصائياً باستخدام اختبار ت t- test . ومربع إيتا . وأسفرت نتائج البحث عما يلي :

- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس الطلاقة.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس المرونة.

- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس الأصالة.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس الحساسية للمشكلات.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو تعليم التفكير الإبداعي.

وقد أوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من البرنامج المقترح في التدريب الذاتي للمعلمات أثناء الخدمة لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

**المقدمة**

لقد اهتم ديننا الإسلامي الحنيف بالدعوة إلى التفكير عن طريق التأمل والتدبر في الآيات الكونية، حيث وردت آيات كثيرة تدعوا إلى التفكـــير، قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾[١] وقوله: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾[٢].

وتنمية التفكير يعد أحد أهداف تدريس العلوم، وبالتالي تصبح المهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلاب كيف يفكرون بدلاً من التركيز على حفظ المعلومات والمعارف التي تقدم لهم دون فهمها، إن تحقيق ذلك يتوقف في المقام الأول على معلم العلوم الذي يجب أن يتحول دوره من التلقين والتسميع إلى تهيئة المواقف التي تساعد الطلاب على التفكير بحيث يكون هذا المعلم ملهماً مبدعاً في تدريسه أو أسلوب تعليمه أو استخدامه للوسائل وتعامله مع طلابه (زيتون، ١٩٩٩ )، (Levinson,1995) & (Todd& Shinzoto,1999). وقد وجد أن تنمية مهارات التفكير في مجال العلوم تمكن الطالب من استخدام هذه المهارات في مجالات دراسية أخرى .(الحارثي ،٢٠٠١ )

من أجل ذلك شهدت المنطقة العربية في العقود الأخيرة حركة نشطة في مجال تعليم التفكير وخصوصاً التفكير الإبداعي، وعقدت لذلك المؤتمرات والندوات ومنها مؤتمر على مستوى الخليج العربي بعنوان " دور المعلم في تعليم التفكير الإبداعي" في ٢٢- ٢٤ أبريل ١٩٩١ ، ومؤتمر " مناهج التعليم وتنمية التفكير" للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في الفترة ٢٥- ٢٦ يوليو ٢٠٠٠ .

فالتفكير الإبداعي هو " تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالجدة ،والأصالة ،والمرونة ، والطلاقة والحساسية للمشكلات ،والقدرة على إدراك التغيرات والعيوب في الأشياء ،وتقديم حلول جديدة أصيلة للمشكلات"(زيتون، ٢٠٠٣).

(١) آل عمران (١٩٠ ، ١٩١ ).

(٢) النحل (٤٤ ).

والإبداع هو القدرة على الغوص في الأشياء المألوفة، ورؤية أشياء دقيقة غير مألوفة فيها ؛أو القدرة على تركيب الأشياء المألوفة، وإنتاج أشياء جديدة منها، أو أفكار جديدة، أو تكوين ترابطات جديدة، أو اكتشاف علاقات جديدة ( الحارثي، ٢٠٠٢ ).

والإبداع مهم في حياة الإنسان منذ بدايتها ؛ فهو يؤثر بطريقة جيدة على شخصيته ومجتمعه وحضارته واقتصاده (Barry&Kanematsu,2006 ) . ومن خلال ذلك أدرك الإنسان أهمية الإبداع مما أدى إلى دراسة طبيعته ،والعوامل التي تساعد في تشخيصه ورعايته ، و يُعد المعلم الشخصية المفتاحية في تأكيد التفكير والإبداع في حجرة الدراسة ، فحين يكافح المعلم لتنمية كفاءته كمعلم مفكر مبدع فإن ذلك بالتأكيد يساعد في قدرة الطلاب على الأداء بكفاءة ونجاح كمتعلمين مفكرين مبدعين مستقلين، ( جابر ، ٢٠٠٠). ومن المتوقع أنه إذا كان أداء المعلم إبداعياً، فسوف ينعكس هذا الأداء على طلابه ، وبالتالي فإنه يستطيع تحرير طاقات الطلاب الإبداعية الكامنة (Karkockien,2005 ). لذلك يوصى أن تكون قاعدة المعلم الأساسية هي تنمية التفكير الإبداعي ، وتشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومخترعاتهم (Barry&Kanematsu,2006 ) .وحتى يشعر الطلاب أن ما يتعلمونه له أهمية ومناسب لقدراتهم العقلية ،لا بد من الاهتمام بالإبداع ،والتفكير الإبداعي، والمحافظة عليه من خلال دعمه وتعزيزه ،ومساعدة الطلاب على الانطلاق بأفكارهم ،وقبول أية فكرة لديهم ؛ وهذا كله يمكن تنميته من خلال التدريس(Neuman,2007 ؛ Mactighe&Schollen,1985 ).

وتذكر السعيد (١٩٩٨) أن تخريج أجيال تجيد التفكير هو أحد الأهداف المرجوة والمؤملة في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية . إلا إن الوظيفة الرئيسة في عملية تنمية مهارات التفكير ترتبط بميول المعلم واستعداده وإعداده .من أجل ذلك يوصى بالاهتمام بإعداد المعلم المبدع الذي يستطيع أن يحرر طاقات طلابه الإبداعية وذلك من خلال الدورات التدريبية له قبل الخدمة أو أثناءها من أجل إنتاج جيل مفكر مستقل مبدع.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن من أبرز معوقات استخدام المعلم لأساليب تنمية التفكير الإبداعي هو عدم الإلمام الكافي للمعلم بماهية هذه الأساليب ،وطرق استخدامها ، فالمعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الإبداع لن يستطيع أن يفعل شيئاً حول تنمية التفكير الإبداعي (فلمبان، ٢٠٠٤ ). لذلك فإن الاهتمام بالمعلم بشكل فعال ،وجيد ، وتدريبه أثناء الخدمة أو قبلها ،هو بداية حركة التغيير والتطوير الفعلي في العملية التعليمية ومنظومة التعليم بشكل عام (Cropey,2001). كما أن تدريب المعلم على تنمية أساليب التفكير الإبداعي يؤدي إلى ظهور مزيد من الإبداع في التدريس (Raths,1999). ويؤدي إلى تحسين قدرات الطلاب الإبداعية (Patric,2000 ).

فالإبداع ليس بالشيء الصعب ولكن من الممكن تعليمه وتنميته وتطويره ودعمه في الفصل الدراسي( Saarilahti&Oters,1999 ؛ Lefever,1996 ). ومن المعلوم أن الفصل الدراسي مكان مفعم بالطاقة والحيوية . والمعلم هو المسؤول الأول عن خلق بيئة مناسبة لتعزيز وتطوير التعليم فيه ؛ لذلك يجب العمل على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلم التي من خلالها يستطيع مساعدة طلابه على الإبداع والتقصي والمشاركة الفاعلة في الصف والفهم الصحيح . وما إلى ذلك .وحتى يكون أداء المعلم إبداعياً لابد أن يكون مكتسباً لمهارات تدريس التفكير الإبداعي ( Karkockien,2005 ) ؛ ( Caram & Davis ,2006) ؛ ( Park &Others ,2006 ).

## الحاجة للبحث

برزت الحاجة للبحث من خلال ما يلي :

١- افتقار برامج إعداد المعلمات في كليات التربية للبنات لتعليم مهارات تدريس التفكير الإبداعي من أجل تنشئة المعلمة المبدعة. ويتضح ذلك من خلال تحليل الباحثة لمحتوى المقررات التربوية بصفة عامة ومقررات طرائق تدريس العلوم بصفة خاصة. وأيضاً من خلال بعض المقابلات التي عقدتها الباحثة مع ثمانية أعضاء من أعضاء هيئة التدريس التي خلصت إلى افتقار المقررات التربوية من البرامج التي تدعو إلى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- من خلال فحص الباحثة للبرامج التي تقدمها إدارة التدريب التربوي للمعلمات أثناء الخدمة. لم تجد أي برنامج لتدريب المعلمات على مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٣- باستعراض الأدبيات التربوية تبين للباحثة ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتدريب المعلم أثناء الخدمة على تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي . وندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير .

٤- ما أوصى به المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (١٩٩٤) (مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات) وهو وضع برامج تدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية.

٥- ما أكدته بعض الدراسات من ضعف المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي (فلمبان،٢٠٠٤ ؛ سعيد،٢٠٠٢ ؛ السعيد،١٩٨٩) . وبالتالي فإن ضعفهم في مهارات التدريس الإبداعي لن ينتج معلمين مبدعين.

٦- ندرة الدراسات في البيئة السعودية –على حد علم الباحثة- التي اهتمت بتدريس مهارات التفكير الإبداعي.

٧- ما كشفت عنه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة . التي هدفت على التعرف

على مدى توظيف أو امتلاك معلمات العلوم لمهارات تدريس التفكير الإبداعي . أجريت الدراسة على (١٥) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض باستخدام بطاقة ملاحظة مهارات تدريس التفكير الإبداعي . والتي أسفرت عن افتقار معلمات العلوم لهذه المهارات.

## تحديد مشكلة البحث

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ما فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لمعلمة العلوم أثناء الخدمة وتنمية الاتجاه نحو تعليم هذا التفكير ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة في المرحلة المتوسطة ؟

٢- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو تعليم هذا التفكير لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة في المرحلة المتوسطة ؟

## فروض البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

ويتفرع من هذا الفرض الفروض التالية :

أ ) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الطلاقة.

ب ) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس المرونة.

ج ) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الأصالة.

د ) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الحساسية للمشكلات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي.

## أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الجوانب الآتية :

١- قد يفيد البحث الحالي القائمين على إعداد وتدريب معلمات العلوم في تحسين برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- قد يسهم البحث الحالي في تقديم نموذج لبرنامج تدريبي في مجال تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٣- يعد البحث الحالي من أوائل الدراسات - على حد علم الباحثة- في المملكة العربية السعودية التي اهتمت بإعداد برنامج من أجل تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة ، في حين أن أغلب البحوث تناولت المعلم الطالب.

## حدود البحث

يلتزم البحث بالحدود الآتية :

١- يقتصر البحث على مهارات تدريس التفكير الإبداعي الآتية ( الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، والحساسية للمشكلات ).

٢- عينة من معلمات العلوم أثناء الخدمة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض .

٣- استغرق تطبيق البرنامج مدة ثمانية أسابيع

## مصطلحات البحث

يمكن تحديد المصطلحات الرئيسة الواردة في البحث كالتالي :

**١ –فاعلية Effectiveness**

يعبر عن الفاعلية في الدراسات التجريبية عامة بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (علي ،١٩٩٧ ، ١٧) ، وتعرف إجرائياً بأنها (الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة )، ويتم تحديد هذا الأثر عن طريق مربع إيتا ($\eta^2$) (أبو حطب، و صادق، ١٩٩١ ، ٤٠٩).

**٢ – البرنامج Program**

" مخطط مصمم لغرض التعليم ، أو التدريب بطريقة مترابطة ، وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب المعلم بما يناسب مجاله ، ودوره في التدريس وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة التعلمية التعليمية، والأدوات ، والمواد، والوسائل المستخدمة، والتقويم بصورة منظمة ( بوقس ،٢٠٠٢ ، ٨٤ ). ويعرف إجرائياً بأنه مخطط مصمم من قبل الباحثة يهدف إلى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي حيث يحتوي على مجموعة من الوحدات التعليمية التي تحتوي عناصر أساسية هي الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، والأدوات، والوسائل التعليمية، والقراءات، والمراجع، والتقويم، حيث تركز هذه الوحدات على التعلم الذاتي والتدريب المباشر ، ويشمل البرنامج جزءاً نظرياً يتم تدريب المعلمات أثناء الخدمة خلاله باستخدام الموديولات، وجزءاً تطبيقياً يتم تدريب المعلمات خلاله بالتدريب المباشر من قبل الباحثة.

### ٣- مهارات تدريس التفكير الإبداعي

**Creative Thinking Teaching Skills**

" مجموعة من السلوكيات التدريسية والاستجابات التربوية التي يظهرها المعلم أثناء مراحل عملية التدريس وتهدف إلى تنمية الطلاقة والمرونة والأصالة لدى التلاميذ " ( عبدا لـلاه، ٢٠٠١ ، ١٢ ). وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكيات التي يجب أن تمتلكها معلمة العلوم أثناء الخدمة وتتمكن من تنفيذها لتنمية عمليات التفكير الإبداعي التي تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات .

### ٤- الاتجاه Attitude

" هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة ، إما بالقبول والموافقة أو الرفض والمعارضة نتيجة مروره بخبرة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية " ( الدمرداش، ١٩٩٤، ١٠٦ ). ويعرف إجرائياً بأنه محصلة استجابات معلمات العلوم عينة الدراسة بالقبول أو الرفض أو المحايدة للعبارات المذكورة في مقياس الاتجاه نحو تعليم التفكير الإبداعي والمعد من قبل الباحثة .

## الخلفية المفاهيمية للبحث

يتم في هذا الجزء التحدث عن الآتي :

### معنى التفكير الإبداعي

لقد تعددت تعاريف التفكير الإبداعي وتنوعت بين العلماء ، ويرجع ذلك التنوع إلى تنوع مدارسهم واهتماماتهم. ولكن قبل الخوض في هذه التعاريف لا بد أن نعرف معنى الإبداع .

الإبداع في اللغة مشتق من الفعل أبدع وأبداع الشيء أي بدأه وأنشأه واخترعه.فيرى البعض الإبداع كأسلوب حياة ويعني العملية التي يمر بها الفرد أثناء خبراته والتي تؤدي إلى تحسين ذاته والتعبير عن فرديته. والبعض الآخر يرى الإبداع كنتاج حيث يعني أنه عملية أو نشاط يقوم به الفرد وينتج عنه شيء جديد ، والجدة من خلال ما يكون جديداً على الفرد نفسه وليس جديداً على المجتمع. كما ينظر البعض إلى الإبداع كعملية عقلية ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على طبيعة المراحل التي تمر بها عملية الإبداع وهذا يعني عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل ، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في المواقف ، وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض لملء هذه الثغرات واختبارها والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض ثم نشر النتائج وتبادلها( زيتون ،١٩٨٧ ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥ ؛ Daiva,2005 )كما ينظر للإبداع على أنه خليط من المرونة ،والأصالة، والحساسية للفكرة التي تساعد المتعلم في الخروج عن الفكر التقليدي إلى استخدام التفكير التباعدي (Donnell,2004) ).ويعتقد البعض أن الإبداع هو القدرة على الإتيان بأفكار ذكية وجديدة ومدهشة ولها قيمة بطريقة ما ( & Wheeler

(Bromfied 2002).

بعد إلقاء هذه النظرة على تعاريف الإبداع يمكننا الانتقال إلى تعريف التفكير الإبداعي:

يرى جروان (١٩٩٩) أن التفكير الإبداعي عبارة عن نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل ( حبش . ٢٠٠٥). ويخلص ( Kilgour,2006 ) إلى أن التفكير الإبداعي هو العملية التي يتم من خلالها دمج التصورات الذهنية والخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد بشكل لم يحدث له من قبل من أجل الوصول إلى حل مناسب وأصيل للمشكلة المعنية بالدراسة .

**عناصر التفكير الإبداعي أو مكوناته**

سوف يتم هنا الحديث عن بعض عناصر أو مهارات التفكير الإبداعي التي اقتصر عليه هذا البحث . ولقد أجمع الباحثون على التفسيرات التالية لها : (العاني . ١٩٨٧ ؛ زيتون.١٩٨٧ ؛ Johnson,2002 ؛ Dannell,2004 ؛ أبو جادو و نوفل ٢٠٠٧ ) .

**١ – الطلاقة Fluency**

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار في مدة زمنية محددة أي تتضمن الجانب الكمي. و يمكن تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة ذات العلاقة بالمنهاج الدراسي أو من خارج المنهاج الدراسي . وهذه بعض الأمثلة على ذلك :

أ ) طرح بعض الأسئلة التشعيبية .مثل : ما هي سلبيات وإيجابيات الهاتف النقال؟

ب ) ارسم صورة لشجرة الزيتون مبرزاً فيها الأجزاء.

ج ) ما هي استخدامات علب الكرتون الفارغ؟

د ) إحضار بعض النماذج المجسمة وتدريب الطلاب على توليد مجموعة من الأسئلة عليها في زمن محدد.

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي ( Johnson,2002 ) :

- انظر إلى الفكرة .
- إضافة العديد من الأفكار بسرعة قدر الإمكان.

**٢– المرونة Flexibility**

ويقصد بها القدرة على إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار وعلى تغيير استراتيجياته في النظرة للمشكلة أو الموقف من زوايا وجوانب مختلفة وبذلك فإن الطالب الذي يقف فكره ويتصلب عند فكرة معينة يعد أقل قدرة على الإبداع من زميله الذي ينتقل من فكرة إلى أخرى حسب تغير الموقف فالمرونة تتضمن الجانب الكمي. ويمكن تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة ذات العلاقة. بالمنهاج الدراسي أو من خارج المنهاج الدراسي ، وهذه بعض الأمثلة على ذلك:

أ ) كيف تحب أن ترى النهار؟

ب ) كيف ينظر الفيل إلى النملة؟

ج ) ماذا يمكن أن يحدث لو لم يوجد كهرباء؟

د ) يستعمل المسمار في تثبيت الخشب. اذكري أكبر عدد ممكن من الاستعمالات الأخرى المفيدة . والتي تعتبرينها استعمالات غير مألوفة.

هـ ) يستعمل حجر الطوب في البناء. اذكري أكبر عدد ممكن من الاستعمالات الأخرى المفيدة . والتي تعتبرينها استعمالات غير مألوفة.

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي : ( Johnson,2002 )

- النظر إلى الجدة .
- إيجاد طرق مختلفة لتوليد عدد من الأفكار المتنوعة والممكن استخدامها أو توظيفها .

**٣- الأصالة Originality**

وهي قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة غير شائعة بالنسبة لأفكار زملائه ؛ وبالتالي فإن الطالب المبدع هو ذو تفكير أصيل أي أنه لا يكرر أفكار أقرانه. ويمكن تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة ذات العلاقة بالمنهاج الدراسي أو من خارج المنهاج الدراسي. وهذه بعض الأمثلة على ذلك :

أ ) ماذا يحدث لو تمكن الإنسان من فهم لغة الطيور؟

ب ) ماذا يحدث لو تمكن الإنسان من الطيران؟

ج ) صممي طريقة جديدة لتنقية الماء تكون أفضل من الطريقة المعتادة .

د ) ما هي أغرب طريق لعمل.....؟

هـ ) استحدثي طرقاً جديدة لحل المسائل الوراثية؟

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي : ( Johnson,2002 )

- إيجاد الفكرة أو المشكلة .
- التفكير في الحل أو التطبيق الذي لم يستخدم من قبل .

**٤) الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problem**

وتعني قدرة الفرد على أن يرى أن هناك موقفاً معيناً ينطوي على عدد من المشكلات تحتاج إلى حلول ؛ وبذلك فالطالب المبدع يرى الكثير من المشكلات في الموقف الواحد حيث يعي ويدرك الأخطاء ونواحي النقص والقصور فيها . وأيضاً الطالب المبدع تكون لديه القدرة على رؤية ما لا يراه غيره. ويمكن تنمية مهارة الحساسية تجاه المشكلات لدى الطلاب من خلال مجموعة من الإجراءات منها :

أ ) يكلف المعلم الطلاب العمل على حل مسألة وراثية . ويقوم قصداً بعدم إعطاء كامل المعطيات التي يجب أن تتوفر في السؤال. وبعد تقديم ذلك يراقب استجابات الطلاب ليستثمرها في التدريب على هذه المهارة.

ب ) عرض مجسم لأحد أجهزة الجسم يتضمن بعض الجوانب غير المناسبة ، وحث الطالبات على اكتشاف الاختلال في المجسم.

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي : ( Johnson,2002 )

- النظر للفكرة .
- عصف ذهني للحلول .
- اختيار حل واحد .
- توسيع وتصفية وتنقية للحل .

**العوامل التربوية التي تعيق التفكير الإبداعي**

هناك بعض العوامل التي تعيق تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب نذكر منها على سبيل المثال ما يلي :( السويدان و العدلوني ، ٢٠٠٤ ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥ ؛ Gomes,2005 ؛ Karkockien,2005 ؛ أبو جادو و نوفل، ٢٠٠٧) .

١- الافتقار إلى الصحة النفسية أو الجسدية السليمة.

٢- التدريس التقليدي.

٣- ازدحام المناهج والمقررات المدرسية، و سرد المعلومات والحقائق فيها بشكل لا يدعوا إلى التفكير.

٤- اقتصار الامتحانات المدرسية على قياس مستويات التحصيل الدنيا.

٥- الفصل بين اللعب والعمل أحياناً.

٦- العقاب على التساؤل والاكتشاف.

٧- الاعتماد على السلطة ،والخوف من الوقوع في الخطأ أو الفشل من المبادرة.

٨- أيضاً قد يكون المعلم ذاته معيقاً للتفكير الإبداعي وذلك من خلال ما يأتي :

أ ) عدم إسهامه بالتفكير الإبداعي.

ب ) تحديده للمواقف العلمية مسبقاً.

ج ) إعداد الطلاب بهدف التفوق العلمي، ورفع مستوياتهم العلمية.

د ) تدريس المعلم لمحتوى غير متمكن منه ، ومن ثم لا يتيح لطلابه فرصة المناقشة وطرح الأسئلة.

هـ ) استخدام الملخصات وتحفيظها للطلاب.

**بعض أساليب التدريس التي تنمي التفكير الإبداعي**

بعد مراجعة بعض الأدبيات ، وجدت الباحثة اتفاقاً في غالبيتها على بعض الأساليب التي تنمي التفكير الإبداعي : ( العاني ، ١٩٨٧ ؛ زيتون، ١٩٨٧ ؛ Johnson,2002 ؛ Dannell,2004 ؛ زيتون ،٢٠٠٣ ؛ السويدان و العدلوني ، ٢٠٠٤ ؛ إبراهيم ،٢٠٠٥أ ؛ Gomes,2005 ؛ Karkockien,2005 ؛ أبو جادو و نوفل، ٢٠٠٧) . وفيما يلي عرض لأهم هذه الأساليب :

**١- أسلوب استخدام الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة والأسئلة التحفيزية**

تعتبر الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة من الأساليب التي تشجع التفكير وتنوعه ،وهي عكس

الأسئلة التي يكون لها جواب واحد . فمثلاً عند سؤال الطالب عن درجة تجمد الماء ، أو تعريف الوراثة البشرية ، أو ذكر قانون مندل الأول فإن الجواب لكل سؤال من الأسئلة السابقة واحد لا غير ، ولكن لو سئل الطالب مثلاً ماذا يحدث لو انعدمت الجاذبية الأرضية ونحن على سطح الأرض ، أو ماذا يحدث لو انعدم الحجاب الحاجز إلخ ، فإن الطلاب سوف يأتون بأجوبة متعددة وهي غالباً ما تقود المعلم الناجح بالشعور بالرضا وتزداد ثقته بطلابه . وهذا النوع من الأسئلة يعود الطلاب على مواجهة الحياة بشكل أكثر واقعية . وكذلك تُعد الأسئلة التحفيزية نوعاً من الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة وهي تضع الطالب في مواقف غير ممكنة ومستحيلة أحياناً وتتطلب منه الاستجابة لها كسؤال مثلاً عن ماذا يحدث للكائنات الحية لو أن نسب مكونات الهواء تغيرت عما هي عليه الآن ؟

**٢- أسلوب الألغاز الصورية**

تمثل الألغاز الصورية بعض المعلومات من حقائق أو مفاهيم أو مبادئ بشكل صور لغزية . وتكون هذه الألغاز على أشكال مختلفة كعرض صورا فيها أخطاء علمية يطلب من الطالبات اكتشافها أو تصحيحها ، أو تكون على شكل مقارنة بين صورتين ثم يطلب إيجاد نقاط التشابه والاختلاف . ومما يميز هذا الأسلوب أنه لا يتطلب وقتاً أو جهداً ، كما أنه يبعث الحيوية والنشاط في دروس العلوم ويجعل تعلم العلوم أكثر متعة .

**٣- أسلوب الألعاب العلمية**

تهدف الألعاب العلمية إلى تنشيط القدرات العقلية وتحسين القدرات الإبداعية لدى الطالبات لأنها تتيح لهن البحث والتنقيب والتفكير بمواد كثيرة مختلفة كما أنها تجعل تعلم العلوم أكثر متعة وتشجع روح المبادرة والإبداع العلمي . ويساعد هذا الأسلوب أيضاً على تَعميق فهم المعلومات التي تستند عليها تلك الألعاب .

**٤- أسلوب تمثيل الأدوار**

يعرف هذا الأسلوب بأنه مشاركة في مواقف تحاكي المواقف الواقعية كممارسة الطالب لدور معين يتم الاتفاق عليه مما يسمح له بالتصرف كصاحب الدور نفسه . فيمكن مثلاً أن يقوم أحد الطلاب بدور تمثيلي لأحد العلماء كمندل أو الرازي أو ابن الهيثم أو غيرهم بحيث يعرض أهم اكتشافاتهم ، واختراعاتهم ، ومن ثم يدير مناقشة حوله ويتقبل الأسئلة ويجيب عنها ، ويختلف هذا الأسلوب عن التمثيل التقليدي أو المسرحي بأن الطلاب لا يلتزمون بحفظ نص معين بل يترك لهم المجال لمبادراتهم الخاصة وما يفكرون فيه .

**٥- أسلوب استخدام المتناقضات**

في هذا الأسلوب يعرض للطلاب مواقف لا تنسجم مع ما هو متعارف عليه ولكن في نفس الوقت تكون مقبولة علمياً . كأن يطلب من الطالب تفسير ظهور اللون الأحمر أسود إذا سلط عليه ضوء أخضر ، أو النفخ على الشاي الحار ليبرد ، والنفخ على الأيدي الباردة لتدفئتها.

**٦- أسلوب تحسس النواقص**

في هذا الأسلوب يطلب من الطلاب اكتشاف النواقص والمعوقات كأن يسأل الطالب عن لماذا لا يستطيع الفرد أن يعيش في مركبة الفضاء لمدة طويلة أو ما هي العوائق التي تمنع الحوت من تنفس الهواء المذاب في الماء . أو ما هي الأشياء الناقصة في الرسم الذي أمامك؟

**٧- أسلوب فرض العلاقات**

يعتمد هذا الأسلوب على فرض أو اختلاق علاقة بين شيئين أو أكثر ليس بينهما صلة . وعادةً يستخدم هذا الأسلوب كنقطة بداية في عملية توليد الأفكار . وفي هذا الأسلوب يطلب من الطلاب إيجاد العلاقات بين أشياء تبدو متباعدة وغير مترابطة . فمثلاً يطلب من الطالب إيجاد العلاقة بين الطاولة والبنزين . أو الورق والقماش أو العلاقة بين الديموقراطية وجسم الإنسان .. إلخ.

**٨- أسلوب البحث عن المتشابهات**

أن هذا الأسلوب يبحث عن نقاط التشابه ويحددها بالنسبة للأجسام أو المواد أو الظواهر التي تبدو متشابهة . ويمكن أن تكون المواقف التي يفتش الطالب عن نقاط تشابه فيها حقيقة أو صورية أو لفظية. مثل ذكر الشبه بين الإنسان والقرد .أو بين النبات والحيوان. أو بين الكاميرا والعين.

**٩- أسلوب ممارسة وتشجيع التنبؤات والتخمين**

يعتمد التنبؤ على مراجعة معلومات وخبرات الطلاب السابقة وذلك للإتيان بحلول أو توقعات في ضوئها . كأن يعرض فيلم أو جزء منه أو قصة ناقصة ويطلب من الطالب ذكر ما سيحدث بعد ذلك . أما تشجيع التخمين فهو ذكر مجهول معين ويطلب من الطلاب معرفته . وذلك من خلال إعطاء بعض التلميحات . وغالباً ما تكون هذه التلميحات مشجعة لهم ومحفزة لأن يفكروا في اتجاهات متعددة وذلك ما يميز التفكير الإبداعي .

**١٠- الاستقصاء والاكتشاف**

تعتبر طريقة التقصي والاكتشاف من أكثر الطرق التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب . وذلك لأنها تتيح الفرصة أمام الطلاب لممارسة العمليات العقلية. وعمليات العلم. ومهارات التقصي .والاكتشاف بأنفسهم . كما أنها تساعد على استمرارية التعلم الذاتي لدى الطالب وزيادة ثقته بنفسه. وتطوير إبداعاته . ففي هذه الطريقة يسلك الطالب سلوك العالم الصغير في البحث والتوصل للنتائج .

**١١- العصف الذهني**

هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يتم فيه تشجيع أفراد مجموعة ما (٥- ١٢ فرداً) على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة. ما وبشكل عفوي وتلقائي حر .وفي مناخ مفتوح غير نقدي . ومن ثم تتم غربلة الأفكار واختيار أنسبها . وهذا يتم من خلال جلسة. أو عدة جلسات.

**مبادئ وقواعد أسلوب العصف الذهني**

١- تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني .

٢- الكم يولد الكيف ؛ بمعنى أن أفكار كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني .

**القواعد الأساسية للعصف الذهني**

١- لا تنتقد الأفكار أياً كانت ولمن كانت.

٢- الأفكار الغريبة هي المفضلة.

٣- الأفكار العديدة هي المفضلة.

٤- تعديل الأفكار وتوحيدها مسموح به.

**مقترحات لتنمية التفكير الإبداعي**

بالإضافة إلى ما تقدم فإن هناك بعض المقترحات لتنمية التفكير الإبداعي (العاني،١٩٨٧؛ Vidal , 2004 ) وهي كالأتي :

١- إعطاء الطالب الحرية للتعبير عن أفكاره. و تعزيز العمل الإبداعي. وعدم الاستهزاء بأفكار الطالب واستنتاجاته.

٢- التنوع في طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة .

٣- إدخال الألعاب التعليمية في التدريس واللعب هنا يعني التحرك بحرية مع أشياء محدودة . ويمكن اللعب مع مشكلة ما من خلال اختيار مجموعة من الطلاب .واختراع لعبة تحاكي أو تمثل المشكلة الحقيقية ؛ومن ثم السعي لحلها .

٤- تشجيع الأفكار الجديدة والغريبة والطريفة ودعم الطالب الذي يبتعد عن المعايير المألوفة في طرق تفكيره .

٥- تحفيز الطلاب على التفكير الجدلي .

٦- التعاون في إنجاز بعض المهام يساعد على الإبداع ؛ لذا يتعين عليك استخدام التعلم التعاوني في التدريس .

٧- ثق أن جميع الطلاب مبدعون. وعليك كمعلم تعزيز إبداعهم باستمرار.

٨- أن التعلم من الفشل مهم جدا ويساعد على الإبداع . لذا ساعد الطلاب على تكرار المحاولات .

٩- عدم استعجال الطالب في تغطية أكبر قدر من المادة الدراسية. وعدم دفعه على السرعة في العمل .

١٠- حث الطالب على المطالعة والقراءة العلمية وتعويده على ارتياد المكتبات.

١١- تشجيع الطالب على عمل النماذج .والمجسمات وجمع العينات. وكذلك دعم القدرات الفنية . والعمل على تقديم الأعمال الإبداعية التي يقوم بها الطالب. ومساعدته على تذوق النجاح .

١٢- كن معلماً مبدعاً في توجيهك وتدريسك وتخطيطك. ولا تتوقع أن يبدع الطالب إذا كنت تقليدياً

**الدراسات السابقة ذات العلاقة**

تم تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة إلى ثلاث محاور :

أولاً : دراسات خاصة بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين وتنمية الاتجاهات نحو هذا التفكير وأثر ذلك على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم :

- **دراسة علي والغانم (١٩٩٨)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري ، وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم ، وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم . تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بالمنصورة ، و (١٢١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمنصورة . بعد تطبيق البرنامج المقترح ، أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري ، وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم . كما بينت النتائج أثر هذا البرنامج في تنمية مهارتي المرونة والأصالة لدى التلاميذ بشكل واضح . وفي ضوء هذه النتائج كان هناك العديد من التوصيات والمقترحات كان من أهمها تضمين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات تنمية الابتكار .

ثانياً : دراسات خاصة بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين وأثر ذلك على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم :

**١- دراسة باترك (Patrick, 2000)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس الإبداعي على قدرات التفكير الإبداعي لتلاميذهم . تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً ومعلمة و (٦٠) تلميذاً وتلميذة . بعد تطبيق البرنامج وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الإبداعية التي أظهرها المعلمون الذين تلقوا البرنامج التدريبي أدت إلى تحسن قدرات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ، وهي ذات فعالية مرتفعة .

**٢- دراسة يكيكو ومارلن ( Yukiko & Marilgn, 2000)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية في جام ، وأثر ذلك على تنمية الإبداع لدى أطفال ما قبل المدرسة . بعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج عن تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين وهذا بدوره انعكس على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم . وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بإعداد برامج تدريبية في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي مراحل ما قبل المدرسة لما له من أثر كبير في تنمية الإبداع لدى الأطفال .

**٣- دراسة عبد اللاه (٢٠٠١)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام مداخل التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية ، وقياس أثر هذا البرنامج التدريبي على تنمية قدرات الإبداع لدى تلاميذهم. تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية بأسيوط وكذلك عينة من تلاميذ هؤلاء المعلمين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي . بعد تطبيق البرنامج التدريبي وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين ، وكذلك تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية . وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بأن يعاد النظر في أساليب التقويم الحالية بحيث تتضمن تقويم القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، وكذلك تطوير طرق تدريس اللغة العربية على ضوء مبادئ ومداخل التدريس الإبداعي.

**٤- دراسة سعيد (٢٠٠٢)**

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذهم . تكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين من معلمي الرياضيات ، و (٢٧٠) تلميذاً ممن يُدرس لهو هؤلاء المعلمين . بعد تطبيق الحقيبة التعليمية ، وكذلك تطبيق أدوات الدراسة ، تم تحليل البيانات إحصائيا والتوصل إلى العديد من النتائج من أهمها : حدوث تحسن في مستويات أداء المعلمين عينة الدراسة لمهارات التدريس الإبداعي ، وكذلك تحسن مستوى أداء التلاميذ لمهارات الإبداع نتيجة تحسن مستويات أداء معلميهم. وكان من بين أهم التوصيات التي أوصى بها الباحث التنوع في أساليب تعليم الرياضيات التي تساعد التلاميذ على تنمية الإبداع.

ثالثاً: دراسات خاصة بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين :

**١- دراسة راتس( Raths,1999)**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الصف الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : أن المعلمين الذين تدربوا على أساليب تنمية الإبداع أظهروا مزيداً من طرق التدريس الجديدة والإبداعية في حجرة الدراسة ، وأيضاً تحسن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلابهم بصورة أفضل من المعلمين الذين لم يتلقوا أية تدريبات في مجال التفكير الإبداعي.

**٢- دراسة حسانين (٢٠٠٣)**

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام . تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الفرقة الأولى

بالدبلوم الخاص بكلية التربية بسوهاج وعددهم(٢٠) طالباً . بعد ذلك تم تطبيق البرنامج المقترح الذي أظهرت نتائجه الأثر الواضح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة البحث. وكذلك تنمية مستوى أدائهم في استخدام هذه المهارات في تدريس العلوم . ولقد خرجت الباحثة بالعديد من التوصيات من أهمها ضرورة العمل على تحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم من خلال تدريبهم على مهارات التدريس الإبداعي . والعمل على إدخال هذه البرامج ضمن برامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الابتدائية القائمين بتدريس العلوم .

**٣- دراسة فلمبان (٢٠٠٤ )**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات مهارات التدريس الإبداعي . تكونت عينة الدراسة من (٢١ ) طالب ( تخصص رياضيات ) بكلية المعلمين بالطائف تم اختيارهم بطريقة عشوائية . وبعد تطبيق البرنامج المقترح وتحليل البيانات إحصائياً . أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي . وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بالعديد من التوصيات من أهمها : ضرورة تطوير أساليب تقويم أداء الطالب المعلم لتمتد إلى مجال تنمية التفكير الإبداعي .

**٤- دراسة كاركوكن ( Karkockien, 2005)**

هدفت هذه الدراسة معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات الطلاب الإبداعية في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة. تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً بجامعة فينلز بلاثوينيا تخصص علم النفس. تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٨٠) طالباً في المجموعة التجريبية و (٨٠) طالباً في المجموعة الضابطة . بعد تطبيق البرنامج المقترح أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة . وهذا يدل على فعالية هذا البرنامج في تنمية قدرات الطلاب الإبداعية .

**التعليق على الدراسات السابقة**

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة في هذا الموضوع والتي كانت محدودة جداً - في حدود علم الباحثة- تبين ما يلي :

١- لا يوجد أية دراسة - على حد علم الباحثة- تجمع بين فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير، حيث إن جميع الدراسات السابقة اهتمت فقط بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي. أما دراسة علي والغانم (١٩٩٨) فلقد اهتمت بمعرفة فعالية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس الإبداعي وتنمية الاتجاه نحوه ؛ في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بمعرفة الاتجاه نحو تعليم هذا التفكير وهذا يعزز الحاجة إلى البحث الحالي .

٢- جميع الدراسات السابقة أجريت على عينة

من معلمي المرحلة الابتدائية , أما الدراسة الحالية فقد أجريت على عينة من معلمات العلوم أثناء الخدمة حيث أن دراسة راتس (١٩٩٩) وكذلك دراسة باترك (٢٠٠٠) اختصت بمعلمي المرحلة الابتدائية ودراسة سعيد (٢٠٠٢) اختصت بمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية كذلك . أما دراسة عبد اللاه (٢٠٠١) فقد اهتمت بتدريب المعلم الطالب تخصص اللغة العربية , في حين أن دراسة فلمبان (٢٠٠٤ ) اهتمت بتدريب الطالب المعلم تخصص رياضيات ودراسة علي والغانم (١٩٩٨) ودراسة حسانين (٢٠٠٤ ) اهتمت بتدريب الطالب المعلم تخصص العلوم ودراسة كاركوكن (٢٠٠٥) اهتمت بطالب الجامعة . وهذا أيضاً يعزز الحاجة للبحث الحالي .

٣- جميع الدراسات كانت في بيئة غير المملكة العربية السعودية , ماعدا دراسة فلمبان (٢٠٠٤) وهذا أيضاً يعزز الحاجة للبحث الحالي .

## منهج البحث

بتضمن منهج البحث ما يلي :

## مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الأصلي من جميع معلمات العلوم التربويات بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض وعددهن(٦٦٠) معلمة.

## عينة البحث

تتألف عينة البحث من (٢٢) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة حيث تم اختيار ست مدارس من المدارس المتوسطة بالرياض وذلك لكبر حجمها . ومن ثم تم ترك الخيار لمديرة المدرسة لاختيار المعلمات المشاركات. وبالتالي تم استبعاد معلمتين من العينة لاعتذارهما عن البرنامج بسبب ظروف صحية .

## التصميم التجريبي للبحث

البحث الحالي يتبع أحد تصميمات المنهج التجريبي وهو منهج المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي ( One group Pre-test ,Post- test Design) ( العساف,٢٠٠٠).

## أدوات البحث

يتضمن البحث الحالي الأدوات الآتية :

١- بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم لمهارات تدريس التفكير الإبداعي من إعداد الباحثة.

٢- مقياس اتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي على طريقة ليكرت من إعداد الباحثة .

## إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث ما يلي :

**أولاً : تحديد مهارات تدريس التفكير الإبداعي**

من أجل تحديد مهارات التدريس الإبداعي تمت مراجعة بعض الكتابات العلمية التي تناولت التفكير الإبداعي : (زيتون ، ١٩٨٧ ؛ عبد اللاه ، ٢٠٠١ ؛ سعيد ، ٢٠٠٢ ؛ Johnson,2002 ؛ حسانين ، ٢٠٠٣ ؛ Dannell,2004 ؛ عبد الفتاح ، ٢٠٠٥ ؛ Karkockien,2005 ؛ Gomes,2005 ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥، أبو جادو و نوفل ٢٠٠٧ ) ، وتم تحديد هذه المهارات ومن ثم تم عرضها على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وفي علم النفس ، حيث كان هناك بعض الملاحظات الطفيفة وبعض من المقترحات التي تم في ضوئها إعداد الصورة النهائية للمهارات كما يلي.

**الجدول رقم (١). مهارات تدريس التفكير الإبداعي.**

| | مهارات تدريس الطلاقة | مهارات تدريس المرونة | مهارات تدريس الأصالة | مهارات تدريس الحساسية للمشكلات |
|---|---|---|---|---|
| ١- | طرح العديد من الأفكار المتعلقة بالدرس. | إعطاء أمثلة متنوعة للمفاهيم الجديدة. | عرض الأفكار في صورة تتحدى فكر الطالب وتتطلب حلولاً جديدة أو استنتاج أفكار ومفاهيم جديدة. | عرض الدرس في صورة مشكلات تتحدى تفكير الطلاب. |
| ٢- | طرح العديد من الأسئلة الجيدة والمرتبطة بالدرس والتي تساعد على تقديم الآراء والأفكار المتعددة. | إتاحة الوقت المناسب للطلاب للتفكير في الأسئلة المطروحة قبل الإجابة عنها. | عرض الأفكار والمفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات. | إثارة الإحساس بالمشكلات أثناء المواقف التدريسية. |
| ٣- | تناول إجابات الطلاب بطريقة ديموقراطية لا تعمل على كبت الإبداع. | توفير المواقف التي تتيح للطلاب تطبيق المعرفة العلمية في مواقف غير مألوفة. | مناقشة الطلاب لاكتشاف حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين. | مساعدة الطلاب على التعرف على المشكلة وحدودها. |
| ٤- | عدم السخرية من إجابات الطلاب. | تشجيع الطلاب للتعبير عن المفاهيم والعلاقات والمهارات بطريقتهم الخاصة وبأساليب مختلفة | مساعدة الطلاب على ابتكار وسائل تعليمية للموضوعات الدراسية. | مساعدة الطالب على التحقق من سلامة النتائج التي تم التوصل إليها. |

**تابع الجدول رقم (١).**

| | مهارات تدريس الطلاقة | مهارات تدريس المرونة | مهارات تدريس الأصالة | مهارات تدريس الحساسية للمشكلات |
|---|---|---|---|---|
| ٥- | الابتعاد عن إصدار أحكام سريعة على إجابات الطلاب. | توفير مواقف تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم. | ابتكار وسائل تعليمية جيدة توضح المفاهيم والعلاقات والمهارات. | توجيه الطالب إلى جمع المعلومات الخاصة بمشكلة ما. |
| ٦- | تعديل الأفكار الناتجة من حوار الطلاب. | توجيه الطلاب إلى تطوير الحلول أو اختصارها . | مساعدة الطلاب على تفسير ملاحظاتهم ,واستنتاجاتهم. | تشجيع الطالب على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص. |
| ٧- | بث الثقة في نفوس الطلاب. | المساواة في المعاملة بين الطلاب. | تقدير ما يظهره الطلاب من إبداعات وأفكار أصيلة. | إبداء الإعجاب بالطالب عند توصله لحل إبداعي للمشكلة. |
| ٨- | تشجيع أفكار الطلاب وتقديرها. | تقبل الحوار المفتوح المتبادل مع الطلاب. | مساعدة الطلاب على تجريب ما يقترحونه من آراء , والعمل على توثيق المعلومات من مصادر مختلفة. | مساعدة الطالب على تحليل مختلف جوانب المشكلة وفهم ما بها من علاقات وغيره. |
| ٩- | احترام آراء الطلاب. | إعطاء الطلاب الفرص للتساؤل والاكتشاف والمناقشة. | إعطاء تفسيرات غير مألوفة للبيانات ,والإحصاءات, والأشكال. | مساعدة الطالب على كيفية اختبار صحة الفروض التي وضعوها لحل المشكلة. |
| ١٠- | إثارة التفكير لدى الطلاب بشكل مستمر. | الابتعاد عن فرض الآراء والأفكار عند حل المسائل والتمارين. | التنوع في الحركات في الفصل أثناء الدرس ,وكذلك استخدام العبارات النادرة التكرار. | مساعدة الطلاب على المناقشة وإبداء الآراء في المشكلات المختلفة. |
| ١١- | تحفيز الطلاب على الاستنتاج والتفسير والحوار والمناقشة. | إعطاء كل طالب حقه في التعبير عن ذاته . | استخدام صيغ متنوعة لتقويم الأصالة مثل: اقترح, استنبط, برهن, صمم, استخلص. | مساعدة الطلاب على الربط بين العناصر الجزئية والكلية في المشكلات. |
| ١٢- | استخدام طرق متنوعة لتقويم الطلاقة مثل قارن بين , بين كيف يمكن , وضح العلاقة..... | استخدام صيغ متنوعة لتقويم المرونة لدى الطلاب مثل: عدل, كيف تعالج, دلل على, ما الذي أدى إلى..... | | مساعدة الطلاب على المقارنة بين المشكلات من حيث تحديد أوجه الشبه والاختلاف. |

**تابع الجدول رقم (١).**

| | مهارات تدريس الطلاقة | مهارات تدريس المرونة | مهارات تدريس الأصالة | مهارات تدريس الحساسية للمشكلات |
|---|---|---|---|---|
| ١٣- | | | | تطوير أساليب الطلاب الخاصة بالبحث والتفكير في المشكلة. |
| ١٤- | | | | استخدام صيغ متنوعة لتقويم الحساسية للمشكلات مثل : افترض . اختبر. ناقش.... . |

**ثانياً: إعداد البرنامج**

بعد تحديد مهارات تدريس التفكير الإبداعي تم الإعداد للبرنامج حيث مر بالمراحل التالية :

**١- اختيار نموذج التصميم**

بمراجعة الباحثة لعدد من نماذج تصميم البرامج التعليمية ( كمب . ١٩٨٧ ؛ الحلية .١٩٩٩ ؛ الجاسر. ٢٠٠١ ؛ بوقس . ٢٠٠٢ ؛ المعيذر . ٢٠٠٣ ؛ الملا . ٢٠٠٤ ) وبناء على ما اشتملت عليه هذه البرامج من خطوات أساسية فقد توصلت الباحثة لنموذج تصميم البرنامج التالي :

أ ) **مرحلة التحديد**: وتشمل تحديد الأهداف والإمكانات البشرية والمادية .

ب ) **مرحلة الإعداد**: وتشمل اختيار محتوى البرنامج .واستراتيجياته.وأنشطته.

ج ) **مرحلة التطوير**: ويكون فيه التقويم على عدة مراحل تقويم قبلي . وتكويني . وبعدي .

**مرحلة التحديد**

١- تحديد الأهداف العامة للبرنامج ومن ثم تحديد عدد وحدات ( أو موديولات ) البرنامج التعليمية . وبالتالي تمت صياغة أهداف سلوكية لكل وحدة على حده .

٢- تحديد الإمكانات البشرية من خصائص للمتدربات حيث تم التركيز على أن المتدربة لا بد وأن تتوفر لديها الشروط التالية :

أ ) لم يسبق لها تلقي إعداد نظري أو دراسة مقرر في التفكير الإبداعي .

ب ) لم يسبق لها تلقي أي برنامج للتدريب على مهارات تدريس التفكير الإبداعي .

**مرحلة الإعداد**

لتنفيذ هذه الخطوة تمت الاستعانة بعدد من الكتب والأبحاث العربية والأجنبية مثل :

( زيتون ،١٩٨٧ ؛ العاني، ١٩٨٧ ؛ زيتون، ١٩٩٣ ؛ الشهراني والسعيد،١٩٩٧ ؛ العتيبي ، ٢٠٠٢ ؛ حبيب ، ٢٠٠٣ ؛ زيتون ، ٢٠٠٣ ؛ شوارتز وبيركنز ، ٢٠٠٣ ؛ Dannell,2004 ؛ Sternberg&Grigorenko,2004 ؛ Shi,2004 ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥أ؛ إبراهيم ،٢٠٠٥ب ؛ عبد الفتاح ، ٢٠٠٥ ؛ Karkockien,2005 ؛ Gomes,2005 ؛ Claxton, 2006 ؛ أبو جادو و نوفل ٢٠٠٧ ) . وبناء على ذلك تم تحديد محتوى البرنامج . حيث يقع في ست وحدات تعليمية

( موديولات ) كالآتي :

١- ماهية الإبداع .

٢- من هو الشخص المبدع .

٣- المعلمة والتدريس الإبداعي .

٤- إستراتيجية العصف الذهني

٥- إستراتيجية الاستقصاء والاستكشاف

٦- بعض الإستراتيجيات الأخرى التي تنمي التفكير الإبداعي في العلوم .

ولقد احتوت مقدمة كل برنامج على نشاط ترفيهي يحتوي على بعض الألغاز والرسوم الكاريكاتورية . حيث أشارت بعض الدراسات أن استخدام الألغاز ينمي الإبداع. ( زيتون، ٢٠٠٣ ؛ Lewis, 2004 ؛ السويدان ،٢٠٠٦ ) . ولقد تمت الاستعانة بمرجعي : الحمادي (١٩٩٩) و السويدان (٢٠٠٦ ) . لكتابة الألغاز . وبعض الصحف العربية لبعض الكاريكاتورات . كما تم تزويد المحتوى ببعض الرسوم الإيضاحية . وكذلك تمت طباعة بعض الأجزاء بالألوان حتى يكون مشوقاً وجذاباً .

تركز الوحدات التعليمية في هذا البرنامج على التعلم الذاتي والتدريب المباشر . وفي نهاية كل أسبوع من أسابيع التدريب يكون هناك لقاء بين الباحثة وبين المتدربات في كل مدرسة على حدة لمدة ساعة ونصف،من أجل التدريب المباشر وشرح الأجزاء التي لم يتم اجتيازها أثناء التدريب الذاتي . وتصحيح التقويم الوارد في نهاية كل وحدة، و التعليق على الرسوم الكاريكاتورية، والتأكد من أن كل متدربة تستطيع الانتقال للوحدة التالية.

**مرحلة التقويم**

تختلف أساليب التقويم باختلاف الأهداف المراد قياسها . ولقد اشتمل البرنامج على العديد من أساليب التقويم وهي كالأتي :

١- الاختبارات القبلية والبعدية وهي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تدريس التفكير الإبداعي . وتحتوي كل وحدة تعليمية على تقويم قبلي إذا اجتازته المتدربة بنسبة ٩٠٪ فإنها لا تحتاج لدراسة الوحدة التعليمية . وتنتقل إلى الوحدة التالية . أما إذا لم تصل

إلى هذه النسبة فإنها تحتاج لدراسة الوحدة . بعد دراسة الوحدة تأخذ المتدربة التقويم البعدي وأيضاً إذ اجتازته المتدربة بنسبة ٩٠٪ تنتقل إلى الوحدة التالية أما إذا لم تصل إلى هذه النسبة فإنها ستضطر إلى إعادة دراسة هذه الوحدة مرة أخرى . ولقد روعي في إعداد هذه الاختبارات أن تكون أسئلتها من النوع الموضوعي.

٢- استمارة ملاحظة مهارات تدريس التفكير الإبداعي وهي تقيس الجانب المهاري .

٣- مقياس الاتجاه لقياس الجانب الوجداني .

**٢- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين**

بعد الانتهاء من كتابة البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين[1] في المناهج وطرق تدريس العلوم . وعلم النفس بهدف التعرف على :

أ ) مدى ملاءمة موضوعات البرنامج لأهدافه.

ب ) مدى ملاءمة التنظيم المتبع لتنظيم موضوعات البرنامج .

ج ) مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمحتوى البرنامج.

د ) مدى مناسبة أسئلة التقويم القبلي والبعدي للبرنامج.

هـ ) مدى مناسبة الألغاز والأنشطة الترفيهية للبرنامج .

هذا وقد اقترحت بعض التعديلات والمقترحات الطفيفة التي تم بناءً عليها تعديل البرنامج وأصبح جاهزاً للتطبيق.

**ثالثاً: إعداد أدوات البحث**

شملت أدوات البحث ما يلي :

**١- بطاقة ملاحظة لقياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي**

لقد روعي أثناء إعداد البطاقة ما يلي :

**أ ) تحديد الهدف من البطاقة**

يتمثل الهدف من إعداد هذه البطاقة قياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة .

**ب ) صياغة بنود البطاقة**

لقد استفادت الباحثة من بنود مهارات تدريس التفكير الإبداعي التي تم تحديدها مسبقاً من أجل صياغة بنود البطاقة . حيث روعي فيها ما يلي :

- أن تصف العبارة سلوكاً واحداً .
- أن تكون مصوغة بعبارات قصيرة قدر الإمكان .
- أن تبدأ العبارات بفعل سلوكي في زمن المضارع .
- أن يكون ترتيبها تتابعياً .

---

(١) أ.د.حسن حسين زيتون أستاذ المناهج وعلم التعليم. د.ملاك محمد السليم أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك. د. هيا محمد المزروع أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك. د. نادية سراج جان أستاذ علم النفس المساعد.

**ج ) تحديد أسلوب تقدير درجات البطاقة**

بعد صياغة عبارات الملاحظة تم تحديد خمسة معايير تصف أداء المعلمة للسلوك الذي تحتويه العبارة ، ودرجة ممارستها له في خمسة مستويات من الأداء ( ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، مقبول ، منعدم ) ، وقد حدد لكل معيار من تلك المعايير العلامات التالية :

ممتاز (٤) ، جيد جداً (٣) ، جيد (٢) ، مقبول (١) ، منعدم (٠) .

**د ) صدق بطاقة الملاحظة**

تم اتباع الصدق البنائي للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة ؛ ومن ثم تم عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين- السابق ذكرهم_ في تخصصي المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس ، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة كل بند من بنود البطاقة للمهارة التي يتبع لها ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة ، ووضوح العبارات في وصف الإجراء المراد تقويمه . وكان من نتائج التحكيم إعادة صياغة بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى . وبعد إجراء التعديلات اللازمة أعيد عرضها على المحكمين ، الذين أفادوا بصدق البطاقة وأنها تقيس ما وضعت من أجله.

**هـ ) ثبات بطاقة الملاحظة**

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين ، وذلك من خلال تعاون مشرفتين من مشرفات العلوم بالمرحلة المتوسطة مع الباحثة في ملاحظة المعلمات ، وتم حساب الاتفاق بين الملاحظات باستخدام معادلة كوبر ، ولقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثة والملاحظات ٨٨٪ ، وهي نسبة تدل على ثبات بطاقة الملاحظ بدرجة مقبولة حيث حدد كوبر مستوى الثبات بأن لا يقل عن ٧٠٪ (المفتي، ١٩٨٦) .

وأصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

**٢- مقياس الاتجاه**

لقد تم بناء مقياس الاتجاه نحو العلوم باتباع طريقة ليكرت حيث قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الأدبيات المتبعة طريقة ليكرت في إعداد مقاييس الاتجاه (حسن و زيتون، ١٩٨٥ ؛ Abd-IGaid, 1986 ؛ غازي، ١٩٩٢ ؛ فتحي ١٩٩٤ ؛ زيتون ١٩٩٩ ؛ الفالح، ٢٠٠٣). ثم بعد ذلك تم تحديد محاور المقياس والتي تمثلت في :الاتجاهات نحو أهمية تدريس مهارات التفكير الإبداعي ؛ الاتجاهات نحو الاستمتاع بتدريس مهارات التفكير الإبداعي ؛ الاتجاهات نحو تطبيق مهارات تدريس التفكير الإبداعي. وبناءً عليها تم تحديد عدد العبارات ومن ثم تم بناؤه باتباع طريقة ليكرت وثم تجريبه استطلاعياً حيث بلغ ثبات المقياس (ألفا كرونباخ) ٠,٩١ وهو دال إحصائياً ومن ثم تم اختيار عبارات المقياس في صورته النهائية بناءً على المعايير التالية :

أ ) أن تكون العبارة المختارة ذات شدة انفعالية عالية وذات دليل تميز يساوي أو أعلى من

٠,٣ (ودال عند مستوى ≥ ٠٠٥.) وألا تتجاوز نسبة المحايدين ٢٥٪ من المفحوصين.

ب ) أن يكون عدد العبارات المختارة ما بين ٢٠ - ٢٥ عبارة .

ج ) أن يكون عدد العبارات الموجبة مساوياً لعدد السالبة .

د ) أن تتنوع العبارات المختارة وتمثل السلوكيات المختلفة للاتجاه .

هـ ) أن يتم تمثيل العبارات المتمركزة حول الذات والمتمركزة حول المجتمع والمتمركزة حول الفعل في المقياس .

و ) ألا تكون هناك شكوى عامة من غموض معنى العبارة أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية لعبارات المقياس .

وبناء على ذلك وقع اختيار الباحثة على ٢٢ عبارة من بين العبارات الست والثلاثين التي تضمنتها النسخة الأولية للمقياس . ثم بعد ذلك تم عرضه على لجنة من المحكمين- السابق ذكرهم- للتأكد من صدقة . حيث كانت نسبة الاتفاق بينهم عالية وأصبح المقياس جاهزا للتطبيق.

**تحديد أسلوب تقدير درجات مقياس الاتجاه**

بعد صياغة عبارات المقياس تم وضع أمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابات تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة ، وعدد بدائل الاستجابة في معظم المقاييس المبنية بطريقة ليكرت خمسة وهي ، موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة. ويتم تحويل استجابة المفحوص على كل من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح من (١- ٥) وفقاً لنوع العبارة كالتالي :

**العبارات الموجبة** :موافق بشدة(٥) ، موافق(٤)، محايد(٣) ، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة(١).

**العبارات السالبة**؛ موافق بشدة(١) ، موافق(٢)، محايد(٣) ، غير موافق (٤)، غير موافق بشدة(٥).

**رابعاً: تنفيذ التجربة**

نفذت تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٨ـ٢٧هـ عل عينة من المعلمات بلغ عددهن (٢٢) معلمة . وبعد مرور أسبوعين تم انسحاب معلمتين لظروف صحية . دامت فترة التطبيق مدة ثمانية أسابيع . وطبقت أدوات البحث قبلياً على مجموعة البحث ثم طبق البرنامج . ومن ثم طبقت الأدوات بعدياً وذلك بعد الانتهاء من البرنامج. وتم رصد الدرجات وإدخال البيانات في الحاسب بغرض معالجتها إحصائيا.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات**

١- أسلوب **T-test** ( اختبار ت ) وذلك بالرجوع لبرنامج **(SPSS)**.

٢- حساب فاعلية الإستراتيجية عن طريق

مربع إيتا .

مربع إيتا $\eta^2$= ت٢ / (ت٢ +درجات الحرية)

(أبو حطب وصادق.١٩٩١)

## نتائج الدراسة

### أولاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول

ينص الفرض الصفري الأول على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارات تدريس التفكير الإبداعي".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس التفكير الإبداعي قبل التدريب وبعده.**

| الاختبار | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٠ | ٣٥.٤٠ | ٢٨.٣١ | ٦.٣٣ | ٣٤.٦٦ | دال عند مستوى =٠.٠٠١ |
| البعدي | ٢٠ | ١٧٣.٦٠ | ٢٤.٣٣ | ٥.٤٤ | | |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ت= ٣٤.٦٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة لمهارات التفكير الإبداعي الكلي القبلي والبعدي (٣٥.٤٠ ، ١٧٣.٦٠) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٢)، أي أن درجات التقويم البعدي لمهارات التفكير الإبداعي كان أعلى من القبلي .

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي الكلية تم حساب مربع إيتا ($\eta$٢) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين(١٩٦٦ ، Cohen) أن التأثير الذي يفسر (من ٠,١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

**ثانياً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (١)**

ينص الفرض الصفري الأول الجزء (١) على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الطلاقة".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول الجزء (١)تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم (٣) .

**الجدول رقم (٣). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس الطلاقة قبل التدريب وبعده.**

| الاختبار | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٠ | ١٠.٤٠ | ٦.٩٢ | ١.٥٥ | ٣٤.٩٨٣ | دال عند مستوى =٠.٠٠١ |
| البعدي | ٢٠ | ٤٢.٤٥ | ٦.٩٢ | ١.٤١ | | |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت= ٣٤.٩٨٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة لمهارة الطلاقة القبلي والبعدي (١٠.٤٠ ، ٤٢.٤٥) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٣)، أي أن درجات التقويم البعدي في مهارة تدريس الطلاقة كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس الطلاقة تم حساب مربع إيتا ($\eta^2$) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (Cohen ، ١٩٦٦) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة

يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

**ثالثاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (٢)**

ينص الفرض الصفري الأول الجزء (٢) على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس المرونة".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول الجزء(٢) تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم(٤).

**الجدول رقم (٤). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس المرونة قبل التدريب وبعده.**

| الاختبار | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٠ | ١٢.٠٥ | ٤.٤٤ | ١.٦٦ | ٢٩.٠١٣ | دال عند مستوى =٠.٠٠١ |
| البعدي | ٢٠ | ٤١.٧٥ | ٦.٦٣ | ١.٤٨ | | |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت=٢٩.٠١٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعد حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة الكلي القبلي والبعدي (١٢.٠٥ ، ٤١.٧٥) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٤)، أي أن درجات التقويم البعدي في مهارة تدريس المرونة كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس المرونة تم حساب مربع إيتا ($\eta^2$) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (Cohen ، ١٩٦٦) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

**رابعاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (٣)**

ينص الفرض الصفري الأول الجزء (٣) على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الأصلة".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول الجزء (٣) تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم(٥).

**الجدول رقم (٥). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس الأصالة قبل التدريب وبعده.**

| الاختبار | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٠ | ٥.٥٥ | ٦.٥٢ | ١.٤٦ | ٣٣.٠٢٤ | دال عند مستوى =٠.٠٠١ |
| البعدي | ٢٠ | ٣٩.٢٠ | ٥.٠٣ | ١.١٣ | | |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت= ٣٣.٠٢٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة القبلي والبعدي (٥.٥٥ ، ٣٩.٢٠) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٥)، أي أن درجات التقويم البعدي في مهارة تدريس الأصالة كان أعلى من القبلي .

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس الأصالة تم حساب مربع إيتا ($\eta^2$) حيث بلغت قيمته(٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع ، حيث يرى كوهين (Cohen ، ١٩٦٦) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

**خامساً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (٤)**

ينص الفرض الصفري الأول (٤) الجزء على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الحساسية للمشكلات".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول (٤) الجزء تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم (٦)

**الجدول رقم (٦). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس الحساسية للمشكلات قبل التدريب وبعده.**

| الاختبار | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٠ | ٧.٤٠ | ٨.٦٥ | ١.٩٣ | ٢٨.٨٠١ | دال عند مستوى =٠.٠٠١ |
| البعدي | ٢٠ | ٥٠.٢٠ | ٧.١٣ | ١.٥٩ | | |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت= ٢٨.٨٠١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة لمهارة الحساسية للمشكلات القبلي والبعدي (٧.٤٠ ، ٥٠.٢)على الترتيب كما يبين الجدول رقم(٦) ، أي أن درجات التقويم البعدي في

مهارة تدريس الحساسية للمشكلات كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس الحساسية للمشكلات تم حساب مربع إيتا ($\eta^2$) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨)، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (١٩٦٦، Cohen) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق، ١٩٩١).

**سادساً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الثاني**

ينص الفرض الصفري الثاني على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الثاني تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم (٧)

**الجدول رقم (٧). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس التفكير الإبداعي قبل التدريب وبعده.**

| الاختبار | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٠ | ٤٥.١٠ | ١٢.٩٠ | ٢.٨٩ | ٢٠.٤٤٢ | دال عند مستوى =٠.٠٠١ |
| البعدي | ٢٠ | ٩٤.٣٥ | ١٢.١٩ | ٢.٧٣ | | |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت= ٢٠.٤٤٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية في مقياس الاتجاه لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في مقياس الاتجاه القبلي والبعدي (٤٥.١٠ ، ٩٤.٣٥) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٧)، أي أن أداء المعلمات في مقياس الاتجاه البعدي كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي تم حساب مربع إيتا ($\eta^2$) حيث بلغت قيمته (٠.٩٥)، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (١٩٦٦، Cohen) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق، ١٩٩١).

**ملخص النتائج وتفسيرها ومناقشتها**

**أولاً: النتائج الخاصة بالفرض الصفري الأول**

١- أظهرت النتائج في الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء عينة البحث في التقويم البعدي، وبالتالي فإن هذا الفرض تم عدم قبوله أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى =٠,٠٠١) ) بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارات تدريس التفكير الإبداعي".

٢- كما ظهرت النتائج في الجداول رقم (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم قبول الفروض الصفريه الجزئية (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ) من الفرض الصفري الأول لصالح الفروض الجزئية البديلة.

**ويمكن تفسير تفوق أداء أفراد مجموعة عينة البحث في التقويم البعدي بكل مما يلي:**

١- أن الإجراء الأساسي المتبع في هذا البرنامج هو التعلم الذاتي . وبالتالي فإن المتدربة تشعر بنوع من الحرية وعدم الإحساس بالضغط المباشر من المدربة ؛ وهذا بدوره أدى إلى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- أن من إجراءات البرنامج أيضاً جلسات الحوار. والمناقشة. وتوليد الأفكار. وهذا بدوره قد يعد عاملاً مساعداً لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٣- الخلفية النظرية الوافية في البرنامج ساعدت أيضاً في تنمية المهارات .

٤- تضمين البرنامج لعدد من الألغاز والأنشطة المتعددة .

٥- التقويم المستمر داخل البرنامج أتاح لكل متدربة معرفة مستواها وبالتالي السعي إلى تحسين هذا المستوى والرقي به .

٦- مدة البرنامج التي استغرقت ثمانية أسابيع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريبه لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي مثل دراسة علي الغانم (١٩٩٨ ) ودراسة راتس (١٩٩٩) ودراسة باترك (٢٠٠) ودراسة يكيكو ومارلن ( ٢٠٠٠) ودراسة عبد السلاه (٢٠٠١ ) ودراسة سعيد (٢٠٠٢ ) ودراسة حسانين (٢٠٠٣ ) ودراسة فلمبان (٢٠٠٤) و دراسة كاركوكن (٢٠٠٥) .

**النتائج الخاصة بالفرض الصفري الثاني**

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو تدريس التفكير الإبداعي وبالتالي فإن هذا الفرض تم عدم قبوله أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى =٠,٠٠١) بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي".

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٧) نجد أن متوسط درجات مقياس الاتجاه لأداء عينة البحث في القياس البعدي أعلى من متوسط درجات مقياس الاتجاه لأداء عينة البحث في القياس القبلي.

وبتقدير فاعلية البرنامج في مقياس الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعيبالاستعانة بمربع إيتا ($\eta^2$) وجد أن البرنامج له فعالية مرتفعة التأثير.

**ويمكن تفسير تفوق أداء أفراد مجموعة عينة البحث في مقياس الاتجاه البعدي نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي على النحو التالي:**

١- احتواء البرنامج على بعض الجوانب المعرفية التي توضح مدى أهمية التفكير الإبداعي في العلوم ودور المعلم في تنمية هذا التفكير وكذلك الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي المتنوعة في البرنامج . كل هذا ساعد في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس التفكير الإبداعي .

٢- اشتراك المتدربات في الأنشطة والحوار والمناقشة مع بعضهن البعض. وعدم الاعتماد المباشر على المدربة له دور كبير في تنمية الاتجاهات نحو تدريس التفكير الإبداعي.

٣- وجود الأنشطة المتنوعة والترفيهية وأساليب التقويم المختلفة . كل هذا يكسب المتدربة اتجاهات إيجابية نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي .

## التوصيات

بناءاً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي :

١- الاستفادة من البرنامج المقترح في التدريب الذاتي للمعلمات أثناء الخدمة لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- إعادة النظر في برامج تدريب المعلمة قبل الخدمة وأثناءها. وإدخال أساليب جديدة في التدريب.

٣- إقامة ندوات ومحاضرات وحلقات عمل للتعريف بأهمية تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٤- الاستعانة بمقياس الاتجاه نحو تعليم مهارات تدريس التفكير الإبداعي للتعرف على اتجاهات المديرات والمشرفات التربويات نحو تعليم هذا التفكير.

## الدراسات المقترحة

تستدعي نتائج البحث الحالي المتابعة وإجراء الدراسات التالية :

١- دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية.

٢- دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الأخرى لدى معلمات العلوم .

٣- دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية وأثر ذلك في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

٤- إجراء دراسات تسعى إلى ابتكار أساليب تدريبية مختلفة لتدريب المعلمة قبل وأثناء الخدمة .

٥- إجراء دراسة مقارنة بين البرنامج المقترح الحالي وبين برنامج آخر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات العلوم .

## المراجـــــع

### أولاً : المراجع العربية


إبراهيم، مجدي عزيز. *التدريس الإبداعي وتعلم التفكير*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥أ .

إبراهيم، مجدي عزيز. *تربية الإبداع وإبداع التربية* . القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥ب.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.*مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

أبو جادو، صالح محمد . نوفل، محمد بكر. *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧.

بوقس، نجاةعبدالله .*نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات البنات*. جده : الدار السعودية للنشر والتوزيع،٢٠٠٢.

جابر، جابر عبد الحميد . *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال. المهارات والتنمية المهنية*. القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.

الجاسر ، عفاف محمد. *برنامج كفاية إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة* . الرياض : العبيكان للنشر والتوزيع ،١٩٩٩ .

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . المؤتمر العلمي السادس "*مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات*" ، الإسماعيلية ٨- ١١ أغسطس(١٩٩٤). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.المؤتمر العلمي الثاني عشر "*مناهج التعليم وتنمية التفكير*"، عين شمس ٢٥- ٢٦ يوليو (٢٠٠٠).

حبيب ، مجدي عبد الكريم . *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة* : القاهرة دار الفكر العربي، ٢٠٠٣.

حبش، زينب. *التفكير الإبداعي*. رام الله : مؤسسة الصفاء للتجديد والإبداع٢٠٠٥.

الحارثي . إبراهيم أحمد . *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني*. الرياض: مكتبة الشقري، ٢٠٠٢ .

الحارثي . إبراهيم أحمد. *تعليم التفكير*. ط٢، الرياض : مكتبة الشقري ٢٠٠١.

حسانين ، بدرية محمد . "*برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي وأثره في تنمية هذه*

*المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج*" . (دراسات في المناهج وطرق التدريس) . العدد (٨٤) .(٢٠٠٣). ١٧- ٦١ .

حسن .عبد المنعم أحمد و زيتون .حسن حسين. "*إعداد مقياس على طريقة ليكرت لاتجاه معلمي العلوم البيولوجية قبل الخدمة نحو تدريس التطور العضوي*" كلية التربية . جامعة طنطا. (١٩٨٥) .

الحمادي . علي. *استمتع مع الإبداع . سلسلة الإبداع والتفكير الابتكاري .(٦)* . بيروت: دار بن حزم للطباعة والنشر.١٩٩٩.

الحيلة .محمد محمود. *التصميم التعليمي نظرية وممارسة*. عمان : دار المسيرة ١٩٩٩.

الخليلي.خليل يوسف وحيدر.عبد اللطيف حسين ويونس.محمد جمال الدين. *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. دبي : دار القلم للنشر والتوزيع. ١٩٩٦.

الدمرداش . صبري . *مقدمة في تدريس العلوم* . بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . ١٩٩٤.

زيتون، حسن حسين. *تعليم التفكير . رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة* . القاهرة : عالم الكتاب. ٢٠٠٣.

زيتون، حسن حسين. *تصميم التدريس رؤية منظومية*. القاهرة : عالم الكتاب. ١٩٩٩ .

زيتون. عايش محمود. . *تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم*. عمان : الجامعة الأردنية . ١٩٨٧.

زيتون. عايش محمود. *أساليب تدريس العلوم* . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع . ١٩٩٩.

زيتون . كمال .*كيف نجعل أطفالنا علماء* . الرياض : دار النشر الدولي. ١٩٩٣ .

السويدان . طارق محمد . *التدريب والتدريس الإبداعي*. ط٢. الكويت : شركة الإبداع الفكري. ٢٠٠٦.

السويدان . طارق محمد. والعدلوني. محمد أكرم. *مبادئ الإبداع* . ط٣ . الرياض : دار قرطبة للنشر والتوزيع. ٢٠٠٤ .

سعيد ، محمد سعيد ."*فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذهم*". رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية. جامعة الزقازيق. فرع بنها.(٢٠٠٣).

السعيد ، هدى راشد ."*مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية*" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة الملك سعود . الرياض. ( ١٩٩٧).

الشهراني. عامر عبد الله و السعيد.سعيد محمد. *تدريس العلوم في التعليم العام*. الرياض : جامعة الملك سعود انشر العلمي والمطابع١٩٩٧ .

شوارتر . روبرت و بيركنز. دي إن . *تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب* . الرياض : النافع للبحوث والاستشارات التعليمية. ترجمة وتعريب عبدالله النافع وفادي وليد دهان. ٢٠٠٣.

العاني. رؤف عبدالرزاق. *اتجاهات حديثة في تدريس العلوم*. ط ٤.الرياض : دار العلوم للطباعة والنشر,١٩٨٧ .

عبد الفتاح. إسماعيل. *الابتكار وتنميته لدى أطفالنا*. القاهرة: مكتبة الأسرة . ٢٠٠٥.

عبد اللاه، نايل يوسف سيف "*فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم*" . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالوادي الجديد . جامعو أسيوط .(٢٠٠١)..

العتيبي. وضحى حباب. "*فاعلية استراتيجية اعصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض*". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات بالرياض الأقسام الأدبية. (٢٠٠٢).

العساف، صالح حمد . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* .الرياض : مكتبة العبيكان . ٢٠٠٠ .

علي .السعيد جمال الدين. "*فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية*" . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر . (١٩٩٧ ) .

علي.محمد السيد . الغنام . محرز عبده. "*فعالية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم*" . (مجلة كلية التربية بالمنصورة ). العدد(٣٧) . (١٩٩٨ ) ٣- ٤٢.

غازي . إبراهيم توفيق. "*أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية . (١٩٩٢).

الفالح.سلطانة قاسم. "*فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي وعمليات العلم وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض*". (مجلة التربية العلمية) . الجمعية المصرية للتربية

العلميـة ، المجلـد ٦ ، العـدد (١) ، (٢٠٠٣)، ٨٥- ١١٨ .

فتحي، سميحة محمد . *"اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو الرياضيات وعلاقته باختيار نوع التخصص الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى"* . (صحيفة التربية) ،العدد (٢) ، السنة الخامسة والأربعون، (١٩٩٤).

فلمبان، سمير بن نور الدين. *"فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات مهارات التدريس الإبداعي"* ،(مجلة كليات المعلمين)، المجلد ٤، العدد (٢) (٢٠٠٤)، ٨٦- ١٥٠.

كمب، جيرولد. *تصميم البرامج التعليمية* ، القاهرة : دار النهضة العربية، ترجمة أحمد خيري كاظم، ١٩٨٧.

المعيذر،ريم عبد الله. *"تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على تفريد التعليم لتوظيف المعلمات لتقنيات التعليم الحديث في التدريس"* . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالرياض الأقسام الأدبية، (٢٠٠٣).

المفتي، محمد أمين. *سلوك التدريس*، ط٢، القاهرة : مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٦.

الملا،نهى محمد). *"فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية للبنات"* . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالرياض الأقسام الأدبية، (٢٠٠٤).

وزارة التربية والتعليم. *دليل المؤتمرات التربوية السنوية للهيئات الإدارية التعليمية بمدارس وزارة التربية والتعليم* ، البحرين . ٢٢- ٢٤ أبريل .. (١٩٩١).

## ثانياً: المراجع الأجنبية

**Abdel-Gaid, S.**, "*A Systematic Procedure for Constructing A Voild Microcomputer Attitude Scale*",( Journal of research in science teaching), vol.32, No(9), 1988.

**Barry ,D. & Kanematsu, H**. "*Science Faire Competition Generates Excitement and Promotes Creative Thinking in Japan*", Online submission. ERIC Document Reproduction No : ED491746. 2006.

**Carma , C. & Davis , P.**" *Inviting Student Engagement With Questioning*" ,( Kappa Delta PI) , .(2005)18-23 .

**Claxton,G** "*Thinking at the Edge: Developing Soft Creativity*" .(Cambridge Journal of Education), vol.36, no.(3), .(2006).351-362

**Cropley,A** "*More Ways Than one, Fostering Creativity in Classroom*" (Creativity Research Journal), vol. 45, .(2001). 3-23.

**Donnell , P.**" *The Relationship Between Middle School Gifted Student's Creativity Test Score and Self-Perception Regarding Friendship, Sensitivity. And Divergent Thinking Variables*", Un published Doctoral Dissertation , Graduate studies of Texas A & M University, .(2004) .

**Gomes , J** " *Using A Creativity- Focused Science Program To Foster General Creativity in Young Children : A Teacher Action Research Study* ", Un published Doctoral Dissertation , Fielding Graduate University, .(2005).

**Johnson , A** " *Using Thinking Skills To Enhance Learning* " , . ERIC Document Reproduction No : ED471387, .(2002).

**Karkockien D.** " *Creativity : Can it be Trained ? A*

*Developing Higer Level Thinking and Creativity for Student in Japan and Elsewhere*" (Childhood Education), vol.75, no.(6), (1999), 342-345.

**Vidal , Rene'V** " *Enhancing Your Creativity : A 10-Point Guide* ", IMM , Technical University of Denmark : www. Creativity-Portal.com, (2004).

**Wheeler,S. & Bromfild,C** " *Promoting Creative Thinking through the Use of ICT.*" (Journal of Computer Assisted Learning) , vol.18, (2002). 367-378.

**Yukiko, I. & Marilgn, T.** " *College Training and Innovation Teaching for Education Student in Guam* " , paper presented at the Annual International Conference on Creative Teaching, Switzerland, (2000).

*Scientific Educology of Creativity* " , (International Journal of Educology) , Lithuanian special Issue , (2005), 51-58 .

**Kerr, L** " *Many Horses : A Personal Experience With National Board Certification and Creative Thinking* " ,) Art Education) , vol. 58 , no. (1) ,(2005), 17-22 .

**Kilgour , M** " *Improving The Creative Process : Analysis of the Effects of Divergent Thinking Techniques and Domain Specific Knowledge on Creativity* ", (International Journal of Business and Society) , vol. 7 , Iss. (2),(2006).

**Lefever, M**. *Creative Teaching Method* . Cook Ministry Resources, 1996 .

**Levinson, R.** *Teaching Science. New Fetter Lane,* London, 1995.

**Lewis , T.** " *Creativity on the Teaching Agenda* " , (European Journal of Engineering Education) , vol. 29 , Iss. (3),(2004).

**Mactighe,T& Schollenberger, J**. "*Effectiveness of Creativity Training & its Relation To Selected Personality*", (Journal of Organizational Behavior) , vol.1, no. (3), (1985), 236-248.

**Neuman , S** " *Learning about Life Through Books* " ,( Early Childhood Today), (3) , vol. 21, Iss (4 ), (2007).

**Park,S. , Lee,S , Oliver,S. & Cramond,B** ."*Changes in Korean Science Teachers' Perceptions of Creativity and Science Teaching after Participation in overseas Professional Development Program* ", (Journal of Science Teacher Education), vol.17, (2006), 37-64.

**Patrick,** F "*Open Classroom Structure and Examiner Style: The Effect On Creativity In Children*", (Journal of Creative Behavior) ,vol. 29 no. (36), .(2000). 255-268.

**Raths , I.** *"Teaching For Thinking; Theory, strategies, and Activities for the Classroom"* , (Journal of Research in Science Teaching), vol. 53, (1999), 625-656.

**Saarilahti,M., Cramond,B., & Sieppi,H** "*Is Creativity Nurtured in Finnish Classrooms?*" (Childhood Education), vol.75, no. (6), (1999), 326-331.

**Shi,J.** " *Intelligence Current in Creative Activities* ", (High Ability Studies), vol.15, no (2), (2004), 173-187.

**Sternberg,R. & Grigorenko,E.** " *Successful Intelligence in the Classroom*" (Theory Into Practice), vol. 43, no.( 4), (2004). 274-280.

**Todd,S. & Shinzoto,S.** " *Thinking For the Future:*

# The Effectiveness of a Suggested Programme for Developing Creative Thinking Teaching Skills and the Attitude towards Teaching it for Intermediate School Science Teachers in Saudi Arabia

**Sultana K. Alfleh**

*Associate Professor, Princess Nora Bint Abdullal Rohman University*

(Received 13/1/1429H; accepted for publication 15/3/1429H.)

**Abstracts**. This study aimed at investigating the effectiveness of a suggested programme for developing creative thinking teaching skills and attitude towards this thinking for intermediate school science teachers in Riyadh city. A one Group Pretest- Posttest design was applied in the study. Twenty science teachers were chosen to participate in the study. For measuring the teachers performance, an observation card was utilized for measuring the following creative thinking teaching skills: fluency , flexibility , originality , and sensitivity to problem - . An attitude toward teaching this thinking was also utilized . Teachers were pretested, and then they were given the programme that was based on self-learning and immediate training, for a period of eight weeks. At the end of the programme the posttests were administered .

Data collected from the pretests and posttests was organized and statistically analyzed using t- test, and eta square ($\eta^2$ ). The finding of the research were as follows :

1- There was an effectiveness of the programme on developing creative thinking teaching skills in general .
2- There was an effectiveness of the programme on developing teaching fluency skill .
3- There was an effectiveness of the programme on developing teaching flexibility skill .
4- There was an effectiveness of the programme on developing teaching originality skill .
5- There was an effectiveness of the programme on developing teaching sensitivity to problem skill .
6- There was an effectiveness of the programme on developing attitudes toward teaching creative thinking teaching skills.

In light of these findings a number of recommendations and suggestions for training teacher were proposed.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٦٥-٤٠١، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# صدق وثبات ومعايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الامام المهدي

**صلاح الدين فرح عطا الله**

*أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية*

*جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٦/ ٢/ ١٤٢٩هـ؛ وقُبل للنشر في ٢٠ / ٤ / ١٤٢٩ هـ)

**ملخص البحث.** هدف البحث الحالي لمعرفة صدق وثبات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الامام المهدي في السودان واستخراج معاييره المئينية، طبق الاختبار على عينة مكونة من (٣٩٣) طالباً وطالبة يشكلون (٢٩.٤٪) من مجتمع البحث الذي يتكون من (١٣٣٥) طالباً وطالبة، (٥٦.٩٪) طلاب، و (٥٣.١٪) طالبات، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من أقسام الكلية المختلفة، وذلك خلال العام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦م).

أظهرت النتائج تمتع الغالبية العظمى من بنود كل مجموعة فرعية بصدق الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية لمجموعتها الفرعية، ومع الدرجة الكلية للاختبار الكلي. كما كشفت عن تمتع جميع مجموعات الاختبار بصدق الاتساق الداخلي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاختبار، كما حقق الاختبار صدق المقارنة الطرفية، كما تدرجت مجموعات الاختبار في الصعوبة، كما بين التحليل العاملي أن مجموعات الاختبار الخمسة تكون عاملاً واحداً فقط هو القدرة العقلية العامة.

تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة تحليل التباين (معادلة ألفا لكرونباخ)، و طريقة التجزئة النصفية، وذلك لكل من الطلاب والطالبات كل على حدة وللعينة الكلية، بينت النتائج تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات.

كما قام الباحث باستخراج معايير مئينية مؤقتة لعينة البحث الكلية، و أوصى باستخدام الاختبار لأغراض البحث العلمي والتشخيص التربوي والارشادي في مجتمع البحث الحالي.

**مقدمة**

ظهرت أول صورة لاختبارات المصفوفات المتتابعة المعيارية سنة (١٩٣٨) في بريطانيا على يد جون ريفن (Raven) ومنذ ذلك الحين تم تجريبها وتقنينها في قارات العالم الست ففي أوروبا قننت واستخدمت في بلجيكا (Swinnin,1958)، وفي نيوزيلندا (Freyburg,1966)، وفي اليونان (Georgas,1970) (انظر: Raven,Court & Raven, 1986)، وفي ألمانيا (Heller, Kartzmeier, and Lengfelder, 1998)، وفي رومانيا (Dobrean, Raven, Comsa, Rusu, & Balazsi, 2005)؛ وقننت في قارة أمريكا الشمالية: في الولايات المتحدة الامريكية (Jensen,1980)، وفي كندا (Macarthur,1960)؛ وفي قارة أمريكا الجنوبية: في الأرجنتين (Rimoldi, 1948)، وفي الأورغواي (Rocco,1961)؛ وفي قارة آسيا: في سنغافورة (Khatena,1965)، وفي ايران (Baraheni,1974)، وفي كوريا (Johnson et al,1976)، وفي الصين (Dolke,1976)، وفي الهند (Sinha,1977) (أنظر: Raven,Court & Raven, 1986)، وفي إسرائيل (Milgram,1980; Kaniel and Fisherman, 1991;Zorman,1998)؛ وفي قارة أفريقيا: في ساحل العاج (Jahoda,1956)، وفي الكونغو (Laroche,1960)، وفي نيجيريا (Ogunlad, 1978)؛ وفي قارة أستراليا (نظر: Raven,Court & Raven, 1986)؛ وفي الدول العربية: في الأردن (الصفدي، ١٩٧٣)، وفي السعودية (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٧)، (أبو حطب، ١٩٧٩)، وفي ليبيا (عبد الستار وآخرون، ١٩٨١)، وفي الكويت (أبوعلام، ١٩٨١؛ الخضر، ٢٠٠٥؛ عوض، ١٩٩٩، Abdel-Khalek & Raven,2006)، وفي العراق (الدباغ وطاقة وكوماريا، ١٩٨٢)، وفي الإمارات العربية المتحدة (أبو هلال والطحان، ٢٠٠٢؛ عبد العال، ١٩٨٣)، وفي مصر (خضر وآخرون، ١٩٩٧؛ وصالح، ١٩٨٨؛ والشريف وعبد الحليم، ٢٠٠١؛ وعبد الحليم والشريف، ٢٠٠١؛ وعبد العال، ١٩٨٤، Abdel-Khalek, 1988)، وفي السودان (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١)، وفي قطر (آل ثاني، ٢٠٠٢)، واستخدمت للبحث العلمي في مملكة البحرين (العكري، ٢٠٠٢، Khaleefa & Al-Gharabibeh, 2002)، كما تم تقنينها في سلطنة عمان (يحيى وجلال، ١٩٩٨؛ يحيى، وإبراهيم، وجلال، ٢٠٠٣)، كما تم استخدامها في سوريا (رحمة، ٢٠٠٤).

وفي السودان استخدم اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري – منذ تقنينه على ولاية الخرطوم عام ١٩٩٨م على يد الخطيب والمتوكل (٢٠٠١، ٢٠٠٢) – في الكثير من رسائل الماجستير مثل (الحاج، ٢٠٠١؛ حسن،

١٩٩٩ ؛ ضــو البيــت، ٢٠٠١ ؛ علــي، ٢٠٠١)، والعديـد مـن أطروحـات الـدكتوراه مثـل (ابـراهيم، ٢٠٠٥ ؛ عبـد العظـيم، ٢٠٠٥ ؛ عطـا الله، ٢٠٠٥ ؛ علـي، ٢٠٠٢ محمـد، ٢٠٠٢)، وبـذلك يتـضح أن الاختبار أسهم في حل مشكلة قياس الذكاء في البحوث السودانية، وهي مشكلة عانى منها الكثير من الباحثين في السودان (أنظر: مختار، ١٩٨٢)، كما استخدم بكثرة في المؤسسات التربوية للكشف عن الموهوبين مثل مدارس القبس (Khaleefa,2003، عطا الله، ٢٠٠٥)، ومشروع مدارس المتميزين بولاية الخرطوم ( عطا الله قيد النشر ؛ الخليفـة، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥)، فـضلاً عـن اسـتخدامه لاغراض التشخيص التربوي الأخرى، وتمت الاستعانة بـه في مؤسـسات الرعايـة الاجتماعيـة (ياسـين، ديسمبر٢٠٠٤)، أضف الى ذلك استخدامه لأغـراض الانتقـاء المهـني في الكـثير مـن الـشركات والمـصارف والمؤسسات المهنية (محمد، مارس ١٩٩٩ ؛ الخير، مايو ٢٠٠٦)، وقد ساعد في ذلك الخصائص السيكومترية الجيدة للاختبار في بيئة ولاية الخرطوم من جهة، والشهرة العالمية للاختبار من جهة ثانية، وخلو الساحة العلمية السودانية من اختبار ذكاء جمعي سهل الاستخدام من جهة ثالثة.

من جانب آخر، وفي حدود علم الباحث، فان ولايات السودان المختلفة ومن بينها ولاية النيل الابيض وخاصة الجامعات الولائية، كانت ومازالت تفتقر الى الدراسات العلمية التي تهتم بتجريب وتقنين مقاييس الذكاء الجمعية، الأمر الذي عوق كثيرا مسيرة البحث والممارسة العملية في هذه الولايات، فمن بين الدراسات التي أجريت لتقنين وتجريب مقاييس الذكاء في السودان لم يجد الباحث سوى دراسات قليلة اشتملت على عدد محدود من المفحوصين من أقاليم السودان المختلفة مثل دراسـات (بـدري، ١٩٦٦، ١٩٩٧ ؛ البـشير، ١٩٩٣، ٢٠٠٣ ؛ حسين، ١٩٨٨ ؛ الخليفة، ١٩٨٧ ؛ ؛ الخليفة وطـه وعـشرية، ١٩٩٥ ؛ Khaleefa & Ashria,1995)، وربما لم يتم تمثيل مفحوصي الولايات بالقدر المناسب في عينات هذه الدراسات، كذلك خلت الدراسات المبكرة لاختبارات الذكاء في السودان من وجود مفحوصين من خارج الخرطوم (انظر دراسات اسكوت : Scott , 1946,1948,1950)، وهناك مجموعة قليلة من الدراسات التي كانت كل عيناتها من الولايات مثل دراسة مصطفى فهمـي في جنـوب الـسودان (فهمـي، ١٩٦٥ ؛ فهمـي وإبـراهيم، ١٩٥٥)، ودراسـة المركـز القـومي للابحـاث التربوية (١٩٧٩) في مدينة الدويم، ودراسات (حسيب، وعلـي، والحـسن، ٢٠٠٥ )، و( المتوكـل. وعطـا الله، وحـسيب، وعلـي، و الحـسن، ٢٠٠٥)، و(عطـاالله، والمتوكـل، وحـسيب، وعلـي، و الحـسن، ٢٠٠٧) في مدينة كوستي.

كشفت الدراسات التحليلية عن واقع البحوث النفسية في السودان عن قلة الدراسات السيكومترية عموماً وخاصة في الذكاء مقارنةً مع فروع علم النفس الأخرى، ففي دراسة عطا الله والشيخ (٢٠٠٣) التي حللت رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعة الخرطوم في الفترة (١٩٨٠- ٢٠٠٢) كشفت عن وجود (٢٢٠) رسالة ماجستير، و(٣٥) رسالة دكتوراه، وكانت الدراسات في مجال القياس النفسي حوالي ثمان دراسات فقط، من بينها خمس في مجال مقاييس الذكاء بنسبة (٢٪)، وفي دراسة عطا الله والشيخ (٢٠٠٦) التي حللت رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعتي أمدرمان الإسلامية وإفريقيا العالمية في الفترة (١٩٧٧- ٢٠٠٣) لم توجد دراسة واحدة في القياس النفسي أو تقنين مقاييس الذكاء، وفي دراسة عطا الله والشيخ (قيد النشر) التي حللت رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعات الجزيرة، السودان للعلوم والتكنولوجيا، النيلين، جوبا في الفترة (١٩٩٧ - ٢٠٠٥) وجدت دراستين فقط في تقنين اختبارات الذكاء؛ واحداها كانت لعينة اماراتية، بينما وجد حسين (٢٠٠٥) أن نسبة رسائل الماجستير في القياس النفسي تبلغ (٣,٤٪) وذلك في دراسته التي حللت رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية (الخرطوم، وأمدرمان الإسلامية، وإفريقيا العالمية، والسودان) في الفترة (١٩٩٠- ٢٠٠٢).

لا يقتصر شح الدراسات في ولايات السودان المختلفة على الدراسات السيكومترية وحدها انما يمتد ليشمل جميع الدراسات النفسية الأخرى، فقد وجد عطا الله والشيخ (٢٠٠٣ ، ٢٠٠٦) أن رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في الولايات كانت بنسبة (١٠٪) في جامعة الخرطوم، وبنسبة (١٥٪) في جامعة أم درمان الاسلامية، وبنسبة (٧٪) في جامعة أفريقيا العالمية وذلك في الفترة (١٩٨٠ - ٢٠٠٣)، بينما وجد حسين (٢٠٠٥) أن (٢٠٪) فقط من الدراسات كانت عيناتها من خارج ولاية الخرطوم.

إن التقدم المطرد والتطور السريع في مختلف ميادين الحياة يتطلب منا أن نصنف الأفراد وفقا لقدراتهم وقابلياتهم (استعداداتهم) المختلفة لكي نوجههم توجيهاً صحيحاً تربوياً ومهنياً وأن نجري تحقيقا لهذا الغرض الكثير من الدراسات والبحوث السيكومترية عليهم وخاصة في مجال الذكاء والقدرات العقلية، ويتضح من العرض السابق أن ولايات السودان قد أهملت وما أجري فيها من دراسات سيكومترية كان قليلا أو محدودا رغم أن بها ما لايقل عن (٧٥٪) من سكان السودان، والتخطيط الأمثل للتنمية يجب ألا يهمل هذا العدد الضخم من القوى البشرية.

يظن البعض أن إجراء الدراسات في مجال تجريب وتقنين المقاييس بولاية الخرطوم يتيح إمكانية استخدام

نتائجها مستقبلا في ولايات السودان الأخرى والاعتماد على معاييرها دون الحاجة إلى إجراء دراسات خاصة بالولايات، ونحن نعتقد بأن ذلك غير صحيح (خاصة مع استمرار استخدام النظرية الكلاسيكية في القياس النفسي)، إذ أثبتت الدراسات التجريبية عدم دقة ذلك الرأي، كذلك فأن التباين الواسع في السودان لغوياً، وثقافياً، وعرقياً، والتباين الموجود أيضا بين الريف، والحضر، والبادية، والفوارق الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية كل هذه العوامل قد يكون لها تأثير على الأداء في اختبارات الذكاء وعلى نسب توزيعه ومعدلاته، وقد كشفت الدراسات السودانية في هذا المجال عن فروق في درجات الذكاء ترجع لاختلاف الإقليم الجغرافي (بدري، ١٩٦٦ ؛ الخليفة، ١٩٨٧ ؛ حسين، ١٩٨٨ ؛ الخليفة وطه وعشرية ،١٩٩٥ ؛ Khaleefa & Ashria,1995 )، ويمكننا أن نشير هنا إلى آراء فرج (١٩٩٢) وهو من رواد القياس النفسي في الوطن العربي، اذ انه بعد أن قنن اختبار رسم الرجل على بيئة القاهرة حذر من استخدام معايير عينة القاهرة في بقية المحافظات المصرية، وذلك رغم افتراض التجانس داخل المجتمع المصري الصغير جغرافيا والأقل تنوعا سكانيا مقارنة مع السودان، وذلك لأنه لا يملك دليلا مباشرا على أن تباين عينته يماثل التباين العام للمجتمع كله، وقد وصى فرج الاخصائيين النفسيين بأن يأخذوا عينات من محافظاتهم ويقارنوا بين متوسطاتها ومتوسطات عينته فان لم يجدوا فروقا دالة يمكنهم بعد ذلك استخدام المعايير التي وفرتها دراسته ؛ وأوصت آل ثاني (٢٠٠٢) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في بقية المدن القطرية وذلك بعد أن قننته في مدينة الدوحة ؛ وحرص (يحيى، وإبراهيم، وجلال، ٢٠٠٣) على التنويه في دراستهم أن تقنين الاختبار لمدينة مسقط وحدها حتى لا يلتبس الأمر ويتم التعميم على مدن سلطنة عمان الأخرى، كذلك يلاحظ كثرة الدراسات المصرية على الاختبار في المحافظات المختلفة (انظر دراسات: خضر وآخرون، ١٩٩٧ ؛ وصالح، ١٩٨٨ ؛ والشريف وعبد الحليم، ٢٠٠١ ؛ وعبد الحليم والشريف، ٢٠٠١ ؛ وعبد العال، ١٩٨٤) ؛ وقد حرص خيري (١٩٧٨) على نفس هذه الإجراءات عند تقنينه اختبار الذكاء الإعدادي اذ قام باستخراج المؤشرات الإحصائية لكل بيئة محلية على حدة، ويتفق حجازي (١٩٩٣) مع هذه الآراء مؤكداً أن أي استخدام لاختبار في مجتمع لم يقنن عليه يجعل كل مقارنة أو تعميم أمراً مستحيلاً وخطيراً، وأشار فرج (١٩٩٢) كذلك الى آراء (Eysenck,1983) التي أكد فيها وجود فروق في الذكاء حتى في المناطق شديدة التجانس كالجزر البريطانية، وأشار (Eysenck,1981) إلى أن متوسط الذكاء في إنجلترا (١٠١,٧)، وفي إيرلندا الشمالية (٩٦,٧)، وفي اسكتلندا (٩٧,٣)، وفي ويلز (٩٨,٤)، وأشارت دراسته إلى أن الفرق بين المتوسطات يكون ذو دلالة إحصائية عالية عندما يبلغ

ست نقاط، وقد كشفت المراجعات التي قام بها (Lynn) وجود هذه الفوارق في الجزر البريطانية (فرج، ١٩٩٢).

ومما يعضد رأينا ويؤكد تأثير العوامل الديمغرافية على الذكاء الدراسة التي قام بها حسان (١٩٩٠) في الأردن إذ كشفت عن فروق في معاملات الذكاء ترجع لحجم الأسرة، وترتيب الطفل الولادي، ومكان السكن (مدن، قرى، مخيمات)، ومهنة الأب، كذلك أشارت دراسة الهراس (١٩٨٢) لوجود علاقة للذكاء بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي؛ وأشار خير الله (١٩٨١)، وعدس وتوق (١٩٨١) الى أن لمكان السكن، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للوالدين أثرا كبيرا في ذكاء الأطفال؛ كما أشارت عدة دراسات الى وجود فروق واضحة في الذكاء بين القطاع التقليدي (الريف، البادية، المزارعين، الفلاحين، الرعاة) والقطاع الحديث (المدن، المتعلمين، الذين يعملون في الوظائف الكتابية) (أحرشاو، ١٩٩٤؛ الخليفة، ٢٠٠٦)، وقد أورد هويدي (١٩٩٤) مثل هذه الآراء موضحاً أنها تمثل الاتجاه الغالب لدى خبراء القياس النفسي العالميين.

بالإضافة لما سبق فان تقنين اختبارات الذكاء في الولايات يتيح إجراء الدراسات عبر الثقافية والحضارية وكذلك عبر القطرية مما يثري معرفتنا بالسلوك الإنساني والتي هي من غايات المختصين في علم النفس، أضف الى ذلك أن اختبار المصفوفات المتتابعة يعد من ضمن الاختبارات التي يطلق عليها الاختبارات النقية ثقافيا، أو العادلة ثقافيا، أو المتحررة من أثر الثقافة ( Cultural Free Tests ، Cultural Fair Tests) (الشريف، وسيد، ومصطفى، ٢٠٠٤). ويدعي مصمموها صلاحيتها للتطبيق في مختلف الدول، وقد أشار خيري (١٩٧٨) الى أن تطبيق اختبار المصفوفات في عدد من الأقطار غير الأوروبية القي كثيرا من الشك على صلاحية التطبيق على جماعات ذات خلفية مختلفة اختلافا واضحا عن جماعات التقنين الأصلية، كما أوضح أن تطبيق الاختبار في بعض هذه الاقطار تأثر بالخلفية العلمية ومدى التدريب العملي، ومثل هذه النتائج تستلزم إجراء المزيد من الدراسات حول الاختبار في بيئاتنا المحلية المتنوعة حتى نتحقق من عدالته الثقافية في ثقافاتنا الفرعية وذلك حتى نجد مسوغات علمية تبرر استخدامه لأغراض التشخيص السيكومتري المختلفة، خاصة أن الدراسات على عينات التقنين الأصلية في بريطانيا أثبتت أن (٩٪) من التباين في الاداء يرجع الى الخلفية الاجتماعية، كذلك عند التقنين الامريكي للمقياس عام (١٩٨٦) على أكثر من (٢٢٠٠٠) مفحوص تم استخراج معايير اثنية (وهي معايير خاصة بكل قومية هنود حمر، سود، أسبان) بالاضافة للمعايير القومية، وفي كثير من أغراض التشخيص يوصى باستخدام المعايير الاثنية (Raven,Court & Raven, 1986).

## مشكلة البحث

انطلاقاً مما سبق تتضح قلة الدراسات النفسية في ولايات السودان البعيدة من المركز، وندرة تقنين الاختبارات النفسية بها، وخاصة اختبارات الذكاء التي تستخدم لاتخاذ قرارات تربوية ومهنية في غاية الأهمية، وعليه تتمثل مشكلة هذا البحث في التعرف على مدى صلاحية تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري للتطبيق لدى طلبة كلية الآداب في جامعة الإمام المهدي بمدينة الجزيرة أبا بولاية النيل الأبيض ويسعى البحث تحديداً للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما صدق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي؟

٢- ما ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي؟

٣- ما المعايير المئينية المؤقتة للاختبار لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي؟

## أهداف البحث

يهدف البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على صدق الاختبار لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي.

٢- التعرف على ثبات الاختبار لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي.

٣- استخراج معايير مؤقتة للاختبار تساعد على تفسير الدرجات.

## أهمية البحث

١- يكتسب البحث الحالي أهميته من حيث إن الاختبار موضوع البحث يعد من أهم اختبارات الذكاء الجمعية على مستوى العالم، والتحقق من صلاحيته لهذه الفئة يضيف بعداً بشرياً ومكانياً جديداً لدراسات الذكاء، مما يثري الأدب السيكومتري المتوفر حول الاختبار، كما يساعد في الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بصلاحيته عبر الحضارات والثقافات.

٢- كما يكتسب هذا البحث أهمية أخرى من تناوله لفئة من المفحوصين لم يطبق عليها هذا الأختبار من قبل.

٣- التحقق من صلاحية تطبيق الاختبار على مجتمع البحث واستخراج معاييره يفيد فيما بعد في استخدامه عليهم لأغراض البحث العلمي المختلفة، والممارسات العملية في مجال التشخيص والتقييم.

٤- التحقق من صلاحية تطبيق الاختبار على مجتمع البحث يفيد في الدراسات التي تهتم بمقارنة ذكاء ذوي التخصصات العلمية والأدبية.

٥- قد يشجع هذا البحث باحثين آخرين لتقنين الاختبار واستخراج معاييره الجامعية، كما يشجع تقنينه في ولايات السودان وجامعاته المتعددة.

## مصطلحات البحث

### الذكاء

يعرفه ريفن معد الاختبار بأنه: الملاحظة والتفكير الواضح و القدرة على تجريد وإدراك العلاقات والمتعلقات وذلك بصرف النظر عن الخبرة السابقة للفرد والتواصل اللفظي (Owen, 1992).

### اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري

وهو اختبار ذكاء جمعي غير لفظي قام بإعداده جون ريفن (Raven, 1938) ، ويعتمد على الأشكال، ويتضمن خمس مجموعات تحتوي كل منها على (١٢) مفردة على هيئة رسم أو تصميم هندسي حذفت إحدى أجزائه وعلى الطالب تحديد الجزء الناقص أو المطلوب من بين ست إلى ثمان بدائل أو اختبارات معطاة، والمجموع الكلي للأشكال (٦٠) مفردة متدرجة في الصعوبة.

### جامعة الإمام المهدي

هي احدي الجامعات الإقليمية في السودان، ومقرها في ولاية النيل البيض التي تبعد حوالي (٣٠٠) كيلو متر جنوب الخرطوم ، وكلياتها موزعة في ثلاث مدن من هذه الولاية، وكلية الآداب محور هذه الدراسة تقع في مدينة الجزيرة أبا.

## وصف الاختبار

عموماً تُعد اختبارات ريفن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظي ، وقد اعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلي العام (Anstasi, 1982)، ويعد اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري الأساس الذي انطلق منه ريفن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة) ؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية ويستخدم للاعتمار من (٨- ٦٥) سنة (البطش والصمادي، ١٩٩٤)، ويشير (يحيى وإبراهيم وجلال، ٢٠٠٣) الى أنه يستخدم للفئات العمرية (٦-٦٠) سنة، وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) الى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الاختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩م، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية- النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولقد استمد ريفن فكرته الأساسية في بناء المصفوفات من سبيرمان (Spearman) الذي كان يستخدم لوحات مرسوم عليها أشكال هندسية ويطلب من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها، وكانت الصورة التجريبية الأولى التي استخدمها ريفن عبارة عن تسعة أشكال تشبه اختبار سبيرمان وبدلاً من

أن يطلب من المفحوص أن يذكر القاعدة التي تفسر العلاقات بين الأشكال كان ريفن يطلب منه معرفة الجزء الناقص في الأشكال، والهدف من المصفوفات هو قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات (القرشي، ١٩٨٧).

وتطورت المصفوفات العادية (المعيارية) لتصبح من (٦٠) مفردة في خمس مجموعات متدرجة في صعوبتها، وكل مفردة عبارة عن رسم أو تصميم هندسي حذف جزء منه، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ست أو ثماني بدائل معطاة. ويطلب من المفحوص العمل وفقاً لسرعته الخاصة، سواء جمعيا أو فردياً، دون تحديد للزمن، أي أنه اختبار قوة وليس سرعة، وتعتبر الدرجة الكلية مؤشراً على القدرة العقلية العامة للفرد.

## الدراسات التي تناولت صدق وثبات الاختبار لدى طلبة الجامعات

تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على تلاميذ المدارس الابتدائية و الإعدادية، وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية، كما أجريت عليه دراسات سيكومترية للتحقق من كفاءته القياسية، ودراسات أخرى لتقنينه واستخراج معايير له، وسنقتصر هنا على عرض الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعات لمعرفة كفاءته السيكومترية دون غيرها من الدراسات.

تؤكد عموم النتائج العالمية التي أوردها كل من (Anstasi, 1982؛ عبد العال، ١٩٨٣؛ البطش والصمادي، ١٩٩٤) الى أن للاختبار خصائص سيكومترية مقبولة، اذ توصلت الدراسات العالمية التي استعرضوها الى أن معاملات الثبات لأختبار المصفوفات المتتابعة العادي حسبت عن طريق الإعادة في مجموعات عمرية متعددة وتراوحت قيمتها بين (0,70) و(0,90)، أما من حيث الصدق فقد حسبت معاملات الصدق التلازمي بايجاد معامل الصدق مع الجوانب اللفظية والأدائية في اختبارات الذكاء الفردية مثل (وكسلر وبينيه) حيث تراوح بين (0,40) و(0,75)، ولوحظ أنها تميل إلى كونها أعلى مع الاختبارات الأدائية، ويذكر عبد العال (١٩٨٣) أن معاملات الارتباط بينه وبين مقياس وكسلر للراشدين تراوح بين (0,54- 0,86).

كما يذكر فرج (٢٠٠٠) أن لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي ثبات مرتفع على عينات مختلفة اذ يتراوح بين (0,8- 0,9)، كما بلغ صدقه بالارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية (وكسلر وبينيه) بين (0,4- 0,75)، وبلغ ثبات الاختبار في صورته الأصلية من خلال إيجاد معاملات الارتباط بطريقة الإعادة (0,83- 0,93) وهي دالة عند مستوى (0,05). وقد حسب صدق الاختبار من خلال استخدام محك مقياس

استانفورد- بينيه للذكاء فكانت معاملات الصدق تتراوح بين (0,5- 0,91).

وفي البلاد العربية هناك مجموعة من الدراسات فمثلاً قام الدباغ وطاقة واحمد (Dabbagh,Taka,& Ahmed, 1976) بتطبيق الاختبار على عينة حجمها (٦٩٤) من طلبة جامعة الموصل في خمس كليات هي (الطب، والهندسة، والزراعة، والعلوم، والآداب)، وحقق الاختبار درجات صدق وثبات جيدة.

وفي دراسة أخرى قام طاقة والدباغ (١٩٧٧) بتطبيق الاختبار على (١١٦) طالب من كليتي الهندسة والعلوم، وأثبتت نتائج الدراسة درجات جيدة للصدق والثبات.

قام أبو حطب وآخرون في عام (١٩٧٧) بالمملكة العربية السعودية بتقنين الاختبار على عينة من (٤٩٣٢) مفحوصاً من بينهم (٣١٥٨) من الذكور، و(١٧٧٤) من الإناث وتراوحت أعمارهم ما بين (٨- ٣٠) سنة، وتم اختيار الطلبة الجامعيون في هذه العينة من كليتي التربية والشريعة بمكة المكرمة. وقد أظهرت النتائج مجموعة من الدلالات المتعلقة بصدق وثبات الاختبار، حيث توفر للاختبار الصدق التمايزي حسب الأعمار الزمنية، والصدق التلازمي مع اختبار الشباب اللفظي، ومجموع درجات التحصيل الدراسي، وكانت كل هذه المحكات دالة عند مستوى (0,05) أو (0,01). وكان الثبات للفئات العمرية المختلفة يتراوح ما بين (0,46) و(0,86) وذلك عن طريق الإعادة، أما الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كودر وريتشارد سون رقم (٢١) (KR-21) فقد تراوح للمجموعات العمرية المختلفة بين (0,87- 0,96)، وكان الثبات أعلى في الأعمار الأكبر.

وفي مصر قام عبد الخالق (Abdel-Khalek, 1988) بتطبيق الاختبار على عينة مصرية من الطلبة الجامعيين الذكور (٢٠٥) طالب بمتوسط عمري قدره (٢٤.٦) سنة، والإناث (٢٤٧) طالبة بمتوسط عمري قدره (٢٣) سنة، كشفت الدراسة عن ارتباطات بينية لمقاييس الاختبار الفرعية الخمسة للذكور من (0,32) إلى (0,67)، وللإناث من (0,30) إلى (0,57) وكلها ذات دلالة إحصائية، كما تشبعت المجموعات الخمس على عامل واحد مما يدل على صدقه العاملي، ولمزيد من المعلومات حول صدق الاختبار تم حساب الارتباط بينه وبين اختبار القدرات العقلية الأولية (وذلك للعينة الكلية)؛ فكان معامل الارتباط (0,31) مع القدرة اللغوية، و (0,60) مع القدرة المكانية، و(0.46) مع الاستدلال، و (0,08) مع القدرة العددية، والقيم الثلاثة الأولى دالة احصائياً. وبلغ ثبات الاختبار عن طريق الإعادة (0,82)، ولا توجد فروق دالة بين الجنسين في الأداء على الاختبار.

وفي مصر أيضاً قام صالح (١٩٨٨) بتطبيق الاختبار على عينة من الطلاب الجامعيين بلغ حجمها

(٢٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة أسيوط، وطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بأسيوط، وكشفت النتائج عن ارتباط درجاتهم في الذكاء بدرجاتهم في التحصيل الدراسي بمقدار (٠,٩٠٥ — ٠,٩٢٥) لكلا المجموعتين على التوالي، كما بلغ ثبات الاختبار (٠,٩٣) بمعادلة كودر وريتشاردسون، كما لم يرتبط الأداء على الاختبار بالزمن مما يرجح أن الاختبار مستقل عن الزمن وأنه اختبار قوة.

وفي المملكة العربية السعودية أجريت عدة دراسات هي دراسات (أبو مسلم، ١٩٩٢؛ ومحمود، ١٩٩٧؛ والجميسان، ١٩٩٨؛ والعيثان، ١٩٩٩)، ففي الدراسة التي أجراها أبو مسلم (١٩٩٢) على عينة من (٧٥) طالباً من كلية المعلمين بمدينة القنفذة بالمملكة العربية السعودية وجد ارتباطاً قدره (٠,٢٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥) بين المعدل التراكمي للطالب ودرجته في اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، ولعينة حجمها (٦٠) من نفس الكلية، بلغت قيمة الثبات بالإعادة خلال ثلاث أسابيع (٠,٨٩)، كما ارتبطت الدرجة الكلية على اختبار المصفوفات بالاستقلال عن المجال الإدراكي كما يقاس باختبار الأشكال المتضمنة بمعامل ارتباط دال عند (٠,٠٥) وكان مقداره (٠,٢٢).

وفي دراسة محمود (١٩٩٧) تم تطبيق الاختبار على عينة من طلبة كلية المعلمين في عرعر بلغ حجمها (٣٦) طالباً وبلغ الثبات عن طريق الإعادة 0,734 .

وفي دراسة الجميسان (١٩٩٨) تم تطبيق الاختبار على عينة من (٢٥٩) طالب بكلية المعلمين بالرياض، و(١٤٤) طالب بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد كشفت الدراسة عن دلالات ثبات جيدة، ولكن لم ترتبط درجات الاختبار بالعمر.

وفي دراسة العيثان (AL-Eithan,1999) تم تطبيق الاختبار على عينة حجمها (٦٠) من الطلاب السعوديين الذكور الجامعيين، تتراوح أعمارهم بين (١٩- ٣٠) سنة بمتوسط عمري قدره (23,45)، وانحراف معياري قدره (2,75)، كشفت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الأفراد على الاختبار يبلغ (42,05)، بانحراف معياري قدره (7,96). ولم تكشف الدراسة عن ارتباط دال بين الأداء في الاختبار والمعدل التراكمي، وتعليم الأب، والعمر الزمني. وبلغ ثبات الاختبار بمعامل الفا لكرونباخ (0,79). وتميل قيم المتوسط للاختبارات الفرعية الخمس الى التناقص تدريجياً من الاختبار الفرعي الأول (أ) إلى الاختبار الفرعي الخامس (هـ)، وهذا يشير الى تدرج الصعوبة. وارتبطت المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية كالآتي: أ(0,65)، ب (0,77)، ج (0,81)، د (0,80)، هـ (0,68)، وكلها دالة احصائياً عند (0,01)، كما ارتبطت المقاييس الفرعية مع بعضها البعض بمعاملات ارتباط دالة عند (0,01) وتتراوح من (0,24) إلى (0,59).

وفي الكويت قامت عوض (١٩٩٩) بتطبيقه على عينة استطلاعية من (٣٨٨) مفحوصا في الاعتمار من ٦ الى ١٨ سنة، بالنسبة للإفراد في عمر (١٥- ١٨) سنة بلغ الثبات بمعامل ألفا بين (0,74- 0,85)، وبالتجزئة النصفية بين (0,63- 0,80)؛ أما من حيث الصدق فقد بلغ الارتباط بين مجموعاته الخمس بين (0,71 — 0,91)، وكانت قيمة (ت) للمقارنة الطرفية دالة عند مستوى (0,0001)، وبعد ذلك تم تقنينه على (٣٠٥٤) مفحوصاً.

وفي مصر قام غنيم ومصطفى (٢٠٠٠) بتطبيق الاختبار على عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية حجمها (٨٩) طالباً، (٥٤ طالب، ٣٥ طالبة)، ووجدا أن للاختبار دلالات صدق وثبات جيدة.

أما في السودان فقد قام الخطيب والمتوكل (٢٠٠١) بتقنينه على عينة مكونة من (٦٨٧٧) مفحوصاً تراوحت أعمارهم بين (٩- ٢٥) عاماً، بينهم (٣١٣٥) ذكر، و (٣٧٤٢) أنثى، وكانت نتائج الاختبار للأعمار (١٥- ٢٥) سنة جيدة، اذ حقق الاختبار صدق المقارنات الطرفية بمستوى دلالة (0,001)، كما توفرت فيه تدرج صعوبة المجموعات بمستويات دلالة بين (0,05- 0,01)، ماعدا الفئة العمرية (١٨) سنة لم يتوفر فيها هذا الشرط في المجموعتين (ب) و(د)، أما من حيث تمايز العمر فقد كانت هناك فروق دالة بين الأعمار (١٥) و(١٦) سنة لصالح العمر الأكبر في المجموعة الكلية، وفي عينة الإناث، كذلك كانت هناك فروق دالة لصالح العمر الأكبر بين الاعتمار (١٨) و (١٩) سنة في المجموعة الكلية، وفي عينة الذكور؛ أما من حيث ثبات الاختبار فقد تراوح بالتجزئة النصفية بعد تعديل سبيرمان وبراون بين (0,85- 0,92)، وقد تراوح الاتساق الداخلي بمعادلة كودر وريتشاردسون (٢١) مابين (0,87- 0,90).

وفي دراسة أخرى للخطيب والمتوكل (٢٠٠٢) قاما بتطبيقه على عينة من (١٧١) مفحوصاً من الطلبة الجامعيين، منهم (٨٣) ذكر، و(٨٨) أنثى، تراوحت أعمارهم بين (١٨) سنة و (٣٠) سنة؛ كشفت نتائج الدراسة عن تمتع الغالبية العظمى لبنود الاختبار بصدق البناء عند مستوى (0,05)، وقد تراوح الصدق الذاتي للاختبار ومجموعاته الخمس بين (0,62- 0,96)، كما تشبعت مجموعات الاختبار على عامل واحد فسر (٧٠٪، ٦٧٪ ، ٦٨,٤٪) من التباين المشاهد للطلاب، والطالبات، والنوعان معاً على التوالي، كما توفر في الاختبار تدرج المجموعات بمستوى دلالة (0,001) ماعدا المجموعتين (ج) و (د) فقد تساوتا في الصعوبة. أما ثبات الاختبار لمجموعات الاختبار الخمس وللدرجة الكلية وعن طريق التجزئة النصفية بعد تعديل سبيرمان وبراون تراوح بين (0,4- 0,88)، والاتساق الداخلي بمعامل الفا لكرونباخ (0,70- 0,93).

وفي دراسة الخليفة والغرايبة (Khaleefa & Al-Gharabibeh, 2002) تم تطبيق الاختبار على عينة من (١٠٠) طالب بحريني، (٣٧ طالب، ٦٣ طالبة)، من كليتي الآداب والتربية، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٩) سنة، بمتوسط قدره (21,99) سنة، وقد حقق الاختبار درجات صدق وثبات جيدة.

وأجرى روشتون وزملائه (Rushton et al 2002) دراسة على طلاب كلية الهندسة في جنوب أفريقيا تراوحت أعمارهم بين (١٧) الى (٢٣) سنة، من البيض (٨٦ طالباً وطالبة)، والسود (١٩٨ طالباً وطالبة)، والهنود (٥٨ طالباً وطالبة)، وكشفت الدراسة عن وجود أثر دال احصائياً لمتغير العرق في الأداء على الاختبار، بينما أنتفى هذا الأثر بالنسبة لمتغير النوع. وكانت قيم ألفا للعينات الثلاث كالتالي: للبيض (0,61)، والهنود (0,82)، و للسود (0,87)، وللعينة الكلية (0,88)، كما استخرج الباحثين قيم صعوبة الفقرات وقدرتها التمييزية للعينات الثلاث كلاً على حدة، واتضح وجود معامل ارتباط دال احصائياً قدره (0,90) بين قيم صعوبة فقرات الاختبار لكلاً منها، وكان الاختبار الفرعي (هـ) هو الأكثر صعوبة عبر كافة العينات، يليه (ج)، و (د)، بينما كان الاختباران الفرعيان (أ، و ب) هما الأكثر سهولة.

وفي دراسة (يحيى وإبراهيم وجلال، ٢٠٠٣) التي هدفت لتقنين الاختبار في منطقة مسقط بسلطنة عمان، احتوت عينة الدراسة على (٥٢٢٦) مفحوصاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، وطلبة الجامعة؛ وتم اختيار عينة الطلبة الجامعيين من جامعة السلطان قابوس وتكونت من (٤٣) ذكراً بمتوسط عمري (21,6) سنة، و(٤٨) أنثى بمتوسط عمري قدره (٢١) سنة، وبلغ معامل ثبات ألفا للعينة الكلية للمجموعات الخمس والاختبار الكلي (0,82، 0,85، 0,76، 0,75، 0,81، 0,94) على التوالي، ولعينة الذكور (0,82، 0,85، 0,76، 0,75، 0,81، 0,94)، ولعينة الإناث (0,82، 0,85، 0,76، 0,75، 0,81، 0,93)، ولحساب الصدق تم إجراء الارتباط بينه وبين اختبار الذكاء اللغوي فبلغ الارتباط لدى الذكور (0,48)، ولدى الإناث (0,50)، ولدى المجموعتين معاً (0,49)، أما ارتباط الأداء في المجموعات الخمس مع اختبار الذكاء اللغوي ولدى الذكور والإناث فبلغ (0,50، 0,37، 0,44، 0,41، 0,37) على التوالي، كما ارتبطت المجموعات الخمس بالدرجة الكلية وكانت الارتباطات (0,79، 0,91، 0,91، 0,91، 0,75) على التوالي، بالاضافة لذلك فقد حقق الاختبار شرط تمايز العمر.

## مجتمع البحث والعينة

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي ويبلغ عددهم (١٣٣٥) طالباً وطالبة، والجدول (١) يوضح توزيعهم حسب النوع، والمستوى الدراسي، والأقسام الأكاديمية التي ينتمون اليها، ويلاحظ وجود دفعتين في المستوى الثالث وهذا ناتج من تعطيل الدراسة لعام كامل مما أدى الى وجود دفعتين في مستوى واحد مع العلم بأن الكلية تتبع النظام السنوي. أما عينة البحث فيبلغ حجمها (٣٩٣) وتمثل (29,4٪) من المجتمع، (56,9٪) ذكور، و (53,1٪) إناث، تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢٨) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢١.٤٦) سنة وانحراف معياري قدره (٣.٢٨)، والجدول (٢) يوضح توزيعهم حسب النوع، والمستوى الدراسي، والأقسام الأكاديمية.

**الجدول رقم (١). مجتمع البحث الحالي (الطلبة المسجلين بكلية الآداب للعام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦م).**

| القسم | الدراسات الإسلامية | | اللغة العربية | | الإنجليزي | | التاريخ | | علم النفس | | المعلومات والمكتبات | | الجغرافيا | | مجموع الذكور | مجموع الإناث | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | | |
| الأول | ٤٠ | ٢٥ | ٤٨ | ٣٥ | ٥٥ | ٣٨ | ٤٠ | ٢٤ | ٣١ | ٢٥ | ٤٠ | ٣٠ | ٣٣ | ٣١ | ٢٨٧ | ٢٠٨ | ٤٩٥ |
| الثاني | ٢٩ | ٢٩ | ٢٩ | ٢٥ | ٤٢ | ٣٢ | ٢٧ | ١٦ | ٣٠ | ٢١ | ٢٥ | ١٢ | ١٦ | ١٦ | ١٩٨ | ١٥١ | ٣٤٩ |
| الثالث (ب) | ١٩ | ٢٠ | ١٩ | ٢٢ | ٢٠ | ١٢ | ٢٠ | ١٦ | ٢٠ | ١٨ | ١٤ | ٢١ | - | - | ١١٢ | ١٠٩ | ٢٢١ |
| الثالث (أ) | ١٧ | ١٧ | ١٠ | ٩ | ٢٢ | ١٢ | ١٤ | ٥ | ٥ | ٧ | - | - | - | - | ٦٨ | ٥٠ | ١١٨ |
| الرابع | ١٩ | ١١ | ٢٣ | ١٧ | ٢٠ | ١٢ | ١٦ | ٩ | ١٦ | ٩ | - | - | - | - | ٩٤ | ٥٨ | ١٥٢ |
| المجموع | ١٢٤ | ١٠٢ | ١٢٩ | ١٠٨ | ١٥٩ | ١٠٦ | ١١٧ | ٧٠ | ١٠٢ | ٨٠ | ٧٩ | ٦٣ | ٤٩ | ٤٧ | ٧٥٩ | ٥٧٦ | - |
| المجموع | ٢٢٦ | | ٢٣٧ | | ٢٦٥ | | ١٨٧ | | ١٨٢ | | ١٤٢ | | ٩٦ | | - | - | ١٣٣٥ |

(المصدر : المكتب الأكاديمي لكلية الآداب).

الجدول رقم (٢). عينة البحث الحالي.

| القسم | الدراسات الإسلامية | | اللغة العربية | | الإنجليزي | | التاريخ | | علم النفس | | المعلومات والمكتبات | | الجغرافيا | | مجموع الذكور | مجموع الإناث | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | | |
| الأول | ١١ | ٧ | ١٥ | ٩ | ١٦ | ١٠ | ١٢ | ٧ | ١٠ | ٨ | ١٢ | ٩ | ١٠ | ٩ | ٨٦ | ٥٩ | ١٤٥ |
| الثاني | ٩ | ٨ | ٨ | ٧ | ١٣ | ١٠ | ٩ | ٤ | ٩ | ٦ | ٨ | ٤ | ٥ | ٥ | ٦١ | ٤٤ | ١٠٥ |
| الثالث (ب) | ٦ | ٥ | ٦ | ٥ | ٦ | ٣ | ٦ | ٣ | ٦ | ٥ | ٤ | ٥ | - | - | ٣٣ | ٢٧ | ٦٠ |
| الثالث (أ) | ٥ | ٥ | ٣ | ٣ | ٧ | ٢ | ٥ | ٢ | ٢ | ٣ | - | - | - | - | ٢٢ | ١٥ | ٣٧ |
| الرابع | ٦ | ٣ | ٧ | ٤ | ٧ | ٤ | ٥ | ٢ | ٦ | ٢ | - | - | - | - | ٣١ | ١٥ | ٤٦ |
| المجموع | ٣٧ | ١٨ | ٣٩ | ٢٨ | ٤٩ | ٢٩ | ٣٧ | ١٨ | ٣٣ | ٢٥ | ٢٤ | ١٨ | ١٥ | ١٤ | ٢٣٣ | ١٦٠ | - |
| المجموع | ٥٥ | | ٦٧ | | ٧٨ | | ٥٥ | | ٥٨ | | ٤٢ | | ٢٩ | | - | - | ٣٩٣ |

## نتائج البحث

### أولاً: النتائج المتعلقة بصدق الاختبار

يعد صدق الاختبار من أهم الخصائص السيكومترية لاختبارات الذكاء لذا فقد قام الباحث بحساب صدق الاختبار بعدة طرق هي: صدق الأتساق الداخلي، وصدق المحك، وصدق المقارنة الطرفية، وتدرج صعوبة المجموعات، والصدق العاملي.

#### ١- صدق الأتساق الداخلي

لإيجاد صدق البناء الداخلي قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين البند ومجموعته الفرعية، وبين البند والدرجة الكلية للاختبار وذلك بالنسبة لعينة الدراسة الكلية، وعينة الطلاب وعينة الطالبات كلُ على حدة، والجداول (٣)، و(٤)، و(٥) توضح نتائج هذه الإجراءات؛ كما قام الباحث بإيجاد معاملات ارتباط المجموعات و الدرجة الكلية ببعضها، للعينة الكلية، والطلاب والطالبات كلُ حدة والجداول رقم (٦)، والجدول رقم (٧)، والجدول رقم (٨) توضح نتائج هذه الإجراءات.

**الجدول رقم (٣). معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لمقاييسها الفرعية وبالدرجة الكلية للاختبار الكلي للنوعان معا.**

| الرقم | المجموعة(أ) | | المجموعة(ب) | | المجموعة(ج) | | المجموعة(د) | | المجموعة(هـ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية |
| ١ | ٠.١٧٩** | ٠.١٤٨** | ٠.٢٧٥** | ٠.٢٩٣** | ٠.٥٥١** | ٠.٥٢٧** | ٠.٥٥٢** | ٠.٥٠٠** | ٠.٤٨١** | ٠.٤١٦** |
| ٢ | ٠.٣١٠** | ٠.١٥٨** | ٠.٤٥٠** | ٠.٤٣٣** | ٠.٥٦٢** | ٠.٤٨٩** | ٠.٧٣١** | ٠.٦٠٧** | ٠.٥٦١** | ٠.٥٠٠** |
| ٣ | ٠.٤٣٩** | ٠.٢٦٠** | ٠.٥٢٣** | ٠.٤٨٦** | ٠.٦٨٩** | ٠.٦٣٤** | ٠.٦٧٢** | ٠.٥٥٧** | ٠.٥٩٦** | ٠.٤٠٦** |
| ٤ | ٠.٤٤٣** | ٠.٢٤٦** | ٠.٥٩٣** | ٠.٥٥٠** | ٠.٦٦٠** | ٠.٥٦٨** | ٠.٧٥٩** | ٠.٦٥٧** | ٠.٦٢٩** | ٠.٤٤٩** |
| ٥ | ٠.٤٥٧** | ٠.٢٤٨** | ٠.٦٨٢** | ٠.٥٩٨** | ٠.٦٨٥** | ٠.٦٣٣** | ٠.٧٢٨** | ٠.٦٣٤** | ٠.٦٦٠** | ٠.٣٠٦** |
| ٦ | ٠.٤٣٨** | ٠.٢٤٣** | ٠.٦٧٢** | ٠.٥٦٨** | ٠.٥٥٨** | ٠.٤٥٩** | ٠.٧٢٢** | ٠.٦٤٠** | ٠.٥١٣** | ٠.٣٢٠** |
| ٧ | ٠.٦٨٣** | ٠.٦٠٦** | ٠.٦١٤** | ٠.٥٤٠** | ٠.٦٩١** | ٠.٦٣٢** | ٠.٦٨٨** | ٠.٥٩٤** | ٠.٤٨٩** | ٠.٢٤٥** |
| ٨ | ٠.٦٦٠** | ٠.٤٤٣** | ٠.٦١٣** | ٠.٤٨٧** | ٠.٥٨٤** | ٠.٤٩٣** | ٠.٦٢٢** | ٠.٥٤٠** | ٠.٤٧٠** | ٠.٣٥٥** |
| ٩ | ٠.٦٣٤** | ٠.٤٧٦** | ٠.٦٩٥** | ٠.٥٧٣** | ٠.٦٢٥** | ٠.٥٢٩** | ٠.٥٨٢** | ٠.٤٧٦** | ٠.٥٩٩** | ٠.٠٧٧ |
| ١٠ | ٠.٦٦٥** | ٠.٥١٦** | ٠.٦٨٥** | ٠.٥٦٤** | ٠.٤٩٩** | ٠.٣٧٣** | ٠.٥٧٥** | ٠.٣٨٥** | ٠.٣٠٦** | ٠.٠٤٠ |
| ١١ | ٠.٥٩٦** | ٠.٤٦٢** | ٠.٧٠٣** | ٠.٥٦٣** | ٠.٤٦٣** | ٠.٣٨٩** | ٠.٤٣٥** | ٠.٣٥٥** | ٠.٢٦٥** | - ٠.٠٠٣٤ |
| ١٢ | ٠.٥٣٠** | ٠.٣٩٨** | ٠.٥٠٨** | ٠.٥٢٩** | ٠.٠١٣٤** | ٠.٠٦١ | ٠.٢٢٧** | ٠.٢٣٤** | ٠.٠٦٨ | - ٠.٠٢٠ |

**دالة عند مستوى0,01 / * دالة عند مستوى ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن معظم البنود ترتبط بمجموعاتها الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً عالياً مما يدل على صدق الاختبار، لكن هناك بعض البنود التي لم ترتبط بمجموعاتها الفرعية أو بالدرجة الكلية للاختبار وعددها (٥) بنود، وهي: البند (١٢) في المجموعة (ج) حيث لم يرتبط بالدرجة الكلية، والبند (١٢) في المجموعة (هـ) لم يرتبط بمجموعته الفرعية والكلية، والبنود (٩، ١٠، ١١) في المجموعة (هـ) لم ترتبط بالدرجة الكلية، وهذه النتيجة متوقعة لارتفاع صعوبة هذه البنود.

**الجدول رقم (٤). معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لمقاييسها الفرعية وبالدرجة الكلية للاختبار الكلي للطلاب.**

| الرقم | المجموعة(أ) | | المجموعة(ب) | | المجموعة(ج) | | المجموعة(د) | | المجموعة(هـ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية |
| ١ | ٠.٢٠٤** | ٠.١٤٤** | ٠.٢٩٧** | ٠.٣٠٤** | ٠.٦١٩** | ٠.٥٨٨** | ٠.٥٨١** | ٠.٥٤٥** | ٠.٤٤٣** | ٠.٥٦٤** |
| ٢ | ٠.٤١٠** | ٠.٢٥٤** | ٠.٥٠٥** | ٠.٤٣٥** | ٠.٦٢٣** | ٠.٥٥٣** | ٠.٧٦٧** | ٠.٦٥٠** | ٠.٥٢٣** | ٠.٣٦٨** |
| ٣ | ٠.٤٥٩** | ٠.٢٨٥** | ٠.٥٤٦** | ٠.٥٠٠** | ٠.٦٦٤** | ٠.٦١٩** | ٠.٦٩٠** | ٠.٦٠٧** | ٠.٥٧٥** | ٠.٤٦٧** |
| ٤ | ٠.٥٤٩** | ٠.٣١٢** | ٠.٥٩٨** | ٠.٥٧٧** | ٠.٦١٧** | ٠.٥٢٦** | ٠.٧٥٤** | ٠.٦٤٤** | ٠.٦٢٤** | ٠.٣٨٨** |
| ٥ | ٠.٤٨٨** | ٠.٢٤٩** | ٠.٧٠٣** | ٠.٦٢٨** | ٠.٦٦٣** | ٠.٦٠٢** | ٠.٧٣٣** | ٠.٦٤٥** | ٠.٦١١** | ٠.٤٠٢** |
| ٦ | ٠.٤٣٩** | ٠.٢٣٣** | ٠.٦٧٨** | ٠.٦٠٩** | ٠.٥٠٧** | ٠.٤٢٤** | ٠.٦٨١** | ٠.٦٠٣** | ٠.٥٥٨** | ٠.٣٤٩** |
| ٧ | ٠.٧٠٥** | ٠.٦١١** | ٠.٦٠٧** | ٠.٥٥٢** | ٠.٦٨٥** | ٠.٤٣٤** | ٠.٦٩٨** | ٠.٦٠٠** | ٠.٤٨٦** | ٠.٢٩٧** |
| ٨ | ٠.٧١٩** | ٠.٤٨٨** | ٠.٥٨٢** | ٠.٤٧٥** | ٠.٥٦٧** | ٠.٤٩١** | ٠.٥٨٣** | ٠.٥١١** | ٠.٤١١** | ٠.٢٠١** |
| ٩ | ٠.٦٤٨** | ٠.٥٣٩** | ٠.٦٨٣** | ٠.٥٥٩** | ٠.٦٣٢** | ٠.٥١٩** | ٠.٥٣٨** | ٠.٤٤٩** | ٠.٦٥٥** | ٠.٣٩٠** |
| ١٠ | ٠.٦٥٥** | ٠.٥٤٩** | ٠.٦٦٢** | ٠.٥٥٤** | ٠.٥٤٨** | ٠.٣٩٢** | ٠.٥٨٠** | ٠.٤٩٥** | ٠.٣٥٩** | ٠.١١٦ |
| ١١ | ٠.٦٨٥** | ٠.٤٣٠** | ٠.٦٩١** | ٠.٥٦٧** | ٠.٥١١** | ٠.٣٩٧** | ٠.٤١٣** | ٠.٣٨٠** | ٠.٣٢٤** | ٠.٠٣٥ |
| ١٢ | ٠.٥١٦** | ٠.٤١٥** | ٠.٦٠٤** | ٠.٥٥١** | ٠.١٣٢* | ٠.٠٥٣ | ٠.٢٣٣** | ٠.١٢٦ | ٠.٣١٢** | -٠.٠٢٧ |

(** دالة عند مستوى0,01 / * دالة عند مستوى ٠.٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن معظم البنود ترتبط بمجموعاتها الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً عالياً مما يدل على صدق الاختبار، لكن هناك بعض البنود التي لم ترتبط بالدرجة الكلية وهي: البند (١٢) في المجموعة (ج)، والبند (١٢) في المجموعة (د)، والبنود (١٠، ١١، ١٢) في المجموعة (هـ) وذلك لارتفاع مستوى صعوبة هذه البنود، وهذه النتيجة مقاربة للجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٥). معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لمقاييسها الفرعية وبالدرجة الكلية للاختبار الكلي للطالبات.**

| الرقم | المجموعة(أ) | | المجموعة(ب) | | المجموعة(ج) | | المجموعة(د) | | المجموعة(هـ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية | فرعية | كلية |
| ١ | ٠٫١١٧ | ٠٫١٥٧* | ٠٫٢٧٤** | ٠٫٤٢٨** | ٠٫٤٤٧** | ٠٫٣٨٩** | ٠٫٤٩٦** | ٠٫٥٣٣** | ٠٫٥٤٢** | ٠٫٤٨٥** |
| ٢ | ٠٫٠١٩ | -٠٫٠٧٢ | ٠٫٣٦٦** | ٠٫٤٦٢** | ٠٫٤٧١** | ٠٫٦٧٤** | ٠٫٦٦٨** | ٠٫٤٧١** | ٠٫٦١١** | ٠٫٥٤٩** |
| ٣ | ٠٫٣٨٥** | ٠٫٢٠٨** | ٠٫٤٩٢** | ٠٫٥٤٨** | ٠٫٧٣١** | ٠٫٦٣٥** | ٠٫٦٣٧** | ٠٫٤٧٧** | ٠٫٦٢٢** | ٠٫٤٢٩** |
| ٤ | ٠٫١٤٣ | ٠٫٠٩٨ | ٠٫٥٩٠** | ٠٫٥٦٩** | ٠٫٧٢٦** | ٠٫٦٧٩** | ٠٫٧٧١** | ٠٫٦١٤** | ٠٫٦٣٢** | ٠٫٥١٤** |
| ٥ | ٠٫٣٧٢** | ٠٫٢٥٨** | ٠٫٦٦٠** | ٠٫٥٢١** | ٠٫٧٢٧** | ٠٫٥١٨** | ٠٫٧٢١** | ٠٫٦٩٩** | ٠٫٧٢٢** | ٠٫٢٥١** |
| ٦ | ٠٫٤٢٣** | ٠٫٢٧٢** | ٠٫٦٦٨** | ٠٫٥٢٤** | ٠٫٦٣٦** | ٠٫٦٣١** | ٠٫٧٩٢** | ٠٫٥٨٤** | ٠٫٤٦٧** | ٠٫٣٥٦** |
| ٧ | ٠٫٦٥٤** | ٠٫٥٩٨** | ٠٫٦٢٤** | ٠٫٥٠٢** | ٠٫٧٠١** | ٠٫٥١٤** | ٠٫٦٧٠** | ٠٫٥٩١** | ٠٫٥٠٢** | ٠٫٢٩٩** |
| ٨ | ٠٫٥٢٨** | ٠٫٣٦٠** | ٠٫٦٦٤** | ٠٫٦٠١** | ٠٫٦١٣** | ٠٫٥٥١** | ٠٫٦٨٤** | ٠٫٥١٨** | ٠٫٥٣٦** | ٠٫٣٠٣** |
| ٩ | ٠٫٦٢٥** | ٠٫٤٦٣** | ٠٫٧٢٤** | ٠٫٥٧٨** | ٠٫٦٢١** | ٠٫٣٤٥** | ٠٫٦٤٥** | ٠٫٤٧٥** | ٠٫٥٢٥** | ٠٫٢٩٤** |
| ١٠ | ٠٫٦٩١** | ٠٫٥١٠** | ٠٫٧٢١** | ٠٫٥٦٢** | ٠٫٤٢٨** | ٠٫٣٨٢** | ٠٫٥٦٨** | ٠٫٣٢٠** | ٠٫٢٣١** | ٠٫٠١٦ |
| ١١ | ٠٫٦٢٥** | ٠٫٣٨٠** | ٠٫٧٢٥** | ٠٫٥١١** | ٠٫٣٩٢** | ٠٫٠٩٧ | ٠٫٤٦٧** | ٠٫٢٦١** | ٠٫١٧٤* | ٠٫٠٦٠ |
| ١٢ | ٠٫٥٧٤** | ٠٫٣٠٩** | ٠٫٥٥٣** | ٠٫٤١٨** | ٠٫١٣٦ | ٠٫٤١٩** | ٠٫٢٢٤** | ٠٫٤٩٥** | ٠٫١٠٧ | -٠٫٠٤٠ |

(**دالة عند مستوى 0,01 / * دالة عند مستوى ٠٫٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن معظم البنود ترتبط بمجموعاتها الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً عالياً مما يدل على صدق الاختبار، لكن هناك بعض البنود التي لم ترتبط بمجموعاتها الفرعية أو الدرجة الكلية وهي: البندان (٢، ٤) في المجموعة (أ) حيث لم يرتبطان بمجموعتيهما الفرعية والكلية وتختلف هذه النتيجة عما في عينة الطلاب والعينة الكلية، والبند (١٢) في المجموعة (ج)، والبنود (١٠، ١١، ١٢) في المجموعة (هـ) وذلك لارتفاع مستوى صعوبة هذه البنود، وهذه النتيجة مقاربة للجدول رقمي (٣) و(٤).

**الجدول رقم (٦). معاملات ارتباطات المجموعات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للأختبار للعينة الكلية.**

| المجموعات | أ | ب | ج | د | هـ | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أ | - | ٠.٦٠٤** | ٠.٥٤٧** | ٠.٥٤٤** | ٠.٣٢٣** | ٠.٧٢٧** |
| ب | - | - | ٠.٦٩٢** | ٠.٦٥٨** | ٠.٤٢٤** | ٠.٨٦٣** |
| ج | - | - | - | ٠.٦٦١** | ٠.٤٨٣** | ٠.٨٦٣** |
| د | - | - | - | - | ٠.٤٦٥** | ٠.٨٥٣** |
| هـ | - | - | - | - | - | ٠.٦٦٢** |
| الدرجة الكلية | - | - | - | - | - | - |

(**دالة عند مستوى 0,01)

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن مجموعات الاختبار ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية ارتباطاً عالياً حيث كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0,01)، ويدل ذلك على الاتساق الداخلي للاختبار لدى العينة الكلية.

**الجدول رقم (٧). معاملات ارتباطات المجموعات و الدرجة الكلية ببعضها للطلاب.**

| المجموعات | أ | ب | ج | د | هـ | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أ | - | ٠.٦١٣** | ٠.٥٣٩** | ٠.٥٦٥** | ٠.٣٠٣** | ٠.٧٣٤** |
| ب | - | - | ٠.٦٨٥** | ٠.٦٩٦** | ٠.٤٣٥** | ٠.٨٧٤** |
| ج | - | - | - | ٠.٦٧٢** | ٠.٤٥٦** | ٠.٨٥٥** |
| د | - | - | - | - | ٠.٤٤١** | ٠.٨٦٤** |
| هـ | - | - | - | - | - | ٠.٥٤٢** |
| الدرجة الكلية | - | - | - | - | - | - |

(** دالة عند مستوى 0,01)

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن مجموعات الاختبار ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية ارتباطاً عالياً حيث كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0,01)، ويدل ذلك على الاتساق الداخلي للاختبار لدى الطلاب.

**الجدول رقم (٨). معاملات ارتباطات المجموعات و الدرجة الكلية ببعضها للطالبات.**

| المجموعات | أ | ب | ج | د | هـ | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أ | - | ٠,٥٩٩** | ٠,٥٧٦** | ٠,٥٠٩** | ٠,٣٥٦** | ٠,٧١٩** |
| ب | - | - | ٠,٧٠٤** | ٠,٦٠٦** | ٠,٤٠٩** | ٠,٨٤٦** |
| ج | - | - | - | ٠,٦٥٦** | ٠,٥٣١** | ٠,٨٨٠** |
| د | - | - | - | - | ٠,٥٠٠** | ٠,٨٣٨** |
| هـ | - | - | - | - | - | ٠,٦٩١** |
| الدرجة الكلية | - | - | - | - | - | - |

(** دالة عند مستوى 0,01).

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن مجموعات الاختبار ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية ارتباطاً عالياً حيث كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0,01)، ويدل ذلك على الاتساق الداخلي للأختبار لدى الطالبات.

### ٢- المقارنة الطرفية

لايجاد هذا النوع من أنواع الصدق قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لإيجاد الفرق بين متوسطين وذلك على الـ ٢٥٪ الأعلى و الـ ٢٥٪ الأدنى، أي الحاصلين على الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الاختبار والجدول رقك (٩) يوضح نتائج هذه الإجراءات.

**الجدول رقم (٩). قيم (ت) لصدق المقارنات الطرفية لمجموعات الاختبار وللدرجة الكلية.**

| المجموعة | الطلاب | الطالبات | النوعان معاً |
|---|---|---|---|
| أ | ***١١.١٤٦ | ***٧.٣٤٢ | ***١٢.٩٥١ |
| ب | ***٢١.٣٤٠ | ***١٣.١٨٥ | ***٢٤.٠٤٧ |
| ج | ***١٧.١٠٢ | ***١٥.٦٧٠ | ***٢٢.٧٣٢ |
| د | ***١٧.٥١٣ | ***١١.٦٤١ | ***٢٠.٤٩٧ |
| هـ | ***١١.١٧٨ | ***١١.٣٦٠ | ***١٥.٥١٩ |
| الدرجة الكلية | ***٢٨.٨٥٠ | ***١٧.٩٦٣ | ***٣١.٨٠٠ |

(*** دالة عند مستوى 0,001).

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الطرفية للاختبار حيث كانت دالة عند مستوى (٠.٠٠١) وذلك يدل على صدق الاختبار حيث إنه استطاع أن يميز بين الحاصلين على الدرجات العليا والحاصلين على الدرجات الدنيا في الاختبار سواء كان ذلك من حيث الدرجة الكلية أو الدرجات الفرعية للاختبار.

**٣- تدرج صعوبة المجموعات**

لمعرفة تدرج صعوبة مجموعات الاختبار والذي يعد أحد الطرق التي يتم التحقق بها من صدق اختبارات الذكاء، قام الباحث بإيجاد المتوسطات والانحرافات للمجموعات الخمس، كما قام بإيجاد قيمة (ت) للفروق بين متوسطي كل مجموعة والتي تليها والجدولين رقمي (١٠) و (١١) يوضحان هذه النتائج.

**الجدول رقم (١٠). المتوسطات والأنحرافات المعيارية لمجموعات الأختبار الخمس للعينة الكلية، والطلاب، والطالبات**

| الأختبار | المجموعة (أ) | | المجموعة (ب) | | المجموعة (ج) | | المجموعة (د) | | المجموعة (هـ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العينة | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري |
| العينة الكلية | ١٠,٠٥ | ٢,٠٦ | ٧,٣٠ | ٣,٣٠ | ٦،٦٦ | ٣،١٥ | ٧،١١ | ٣،٤ | ٣ | ٢،٣٨ |
| الطلاب | ١٠,٠٧ | ٢،١١ | ٧,٨٧ | ٣,٣٠ | ٦،٦٦ | ٣،٤٦ | ٦،٩٨ | ٣،٣٨ | ٢،٩٦ | ٢،٣٧ |
| الطالبات | ١٠,٠٢ | ١،٩٨ | ٧,٧٥ | ٣,٣٠ | ٦,٤٣ | ٣,١٣ | ٧،٢٨ | ٣،٤٤ | ٣،٠٧ | ٢،٤١ |

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) تدرج المتوسطات وتناقصها من المجموعة (أ) الى المجموعة (ب) ماعدا المجموعتين (ج) و(د)، ولمزيد من المعلومات عن الفروق بين مجموعات الاختبار تم إجراء اختبار (ت) بين كل مجموعة والتي تليها، والجدول رقك (١١) يوضح نتائج هذا الأجراء.

**الجدول رقم (١١). قيم (ت) المحسوبة الموضحة لتدرج صعوبة المجموعات.**

| المجموعة | مقارنة(أ) و (ب) | مقارنة(ب) و(ج) | مقارنة(ج) و(د) | مقارنة(د) و(هـ) |
|---|---|---|---|---|
| العينة الكلية | ***١٦.٣٤٦ | ***١٠.٧٠٠ | ***٤.٨٢ - | ***٢٩.٠٦٢ |
| الطلاب | ***١٢.٠٧١ | ***٧.٧٢٧ | *٢.١١٦ - | ***٢١.٠٢٦ |
| الطالبات | ***١٠.٩٤٢ | ***٧٠٣٧٠ | ***٥.٠٠ - | ***٢٠.٣٢٣ |

(***دالة عند مستوى 0,001 / * دالة عند مستوى ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن الفروق دالة وجوهرية بين كل مجموعة والتي تليها لصالح المجموعة السابقة في الترتيب، ماعدا المجموعتبين (ج)و (د) حيث كان الفرق لصالح المجموعة (د)، وهذا يشير الى أن

المجموعة (د) أكثر سهولة من المجموعة (ج) وهذا بخلاف مابني عليه منطق الأختبار، ولكن بعض الدراسات العربية توصلت إلى مثل هذه النتيجة.

**٤-الصدق العاملي**

قام الباحث بتطبيق أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية على مجموعات الاختبار الخمسة، وذلك لبيانات الطلاب والطالبات كل على حده ولبيانات النوعين معاً، والجدولين رقم (١٢) ورقم (١٣) يوضحان نتائج هذه الاجراءات.

**الجدول رقم (١٢). الجذور الكامنة للعوامل المستخرجة ونسبة ماتفسره من تباين الأداء.**

| العينة الكلية | | | مجموعة الطلاب | | | مجموعة الطالبات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العامل | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة | رقم العامل | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة | رقم العامل | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة |
| ١ | ٣.١٨٩ | ٦٣.٧٧١ | ١ | ٣.١٩٧ | ٦٣.٩٣٨ | ١ | ٣.١٩٩ | ٦٣.٩٧٩ |
| ٢ | ٠.٧٠٦ | ١٤.١٢٣ | ٢ | ٠.٧٢٤ | ١٤.٤٨٩ | ٢ | ٠.٦٨٨ | ١٣.٧٥٨ |
| ٣ | ٠.٤٥٨ | ٩.١٥٨ | ٣ | ٠.٤٥٨ | ٩.١٥٣ | ٣ | ٠.٤٦٠ | ٩.١٩٠ |
| ٤ | ٠.٣٤٩ | ٦.٩٨١ | ٤ | ٠.٣٢٧ | ٦.٥٤٠ | ٤ | ٠.٣٧٧ | ٧.٥٤٨ |
| ٥ | ٠.٢٩٨ | ٥.٩٦٦ | ٥ | ٠.٢٩٤ | ٥.٨٨٠ | ٥ | ٠.٢٧٦ | ٥.٥٢٤ |

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن مجموعات الاختبار الخمس تشبعت على عامل واحد له جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح (محك كايزر)، وقد فسر هذا العامل (٦٣.٧٧٪) من التباين في العينة الكلية، و(٦٣.٩٣٪) من التباين في مجموعة الطلاب، و (63,97٪) في عينة الطالبات، وهذه النتائج تدل على الصدق العاملي للاختبار.

**الجدول رقم (١٣). قيم التشبعات والشيوع لمجموعات الأختبار.**

| العينة الكلية | | | مجموعة الطلاب | | | مجموعة الطالبات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعات | معامل التشبع | قيم الشيوع | المجموعات | معامل التشبع | قيم الشيوع | المجموعات | معامل التشبع | قيم الشيوع |
| أ | ٠.٧٥٨ | ٠.٥٧٥ | أ | ٠.٧٦٠ | ٠.٥٧٨ | أ | ٠.٧٦٠ | ٠.٥٧٨ |
| ب | ٠.٨٦١ | ٠.٧٤١ | ب | ٠.٨٧٤ | ٠.٧٦٣ | ب | ٠.٨٤٢ | ٠.٧٠٩ |
| ج | ٠.٨٦٠ | ٠.٧٣٩ | ج | ٠.٨٥٢ | ٠.٧٢٥ | ج | ٠.٨٧٨ | ٠.٧٧١ |
| د | ٠.٨٤٥ | ٠.٧١٤ | د | ٠.٨٥٩ | ٠.٧٣٧ | د | ٠.٨٢٤ | ٠.٦٨٠ |
| هـ | ٠.٦٤٨ | ٠.٤٢٠ | هـ | ٠.٦٢٧ | ٠.٣٩٣ | هـ | ٠.٦٧٩ | ٠.٤٦٢ |

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن مجموعات الاختبار تتمتع بتشبعات عالية على العامل المستخرج في الدراسة، حيث تزيد هذه التشبعات عن (0,3)، وتتراوح بين ( 0,62 - 0,87- )، كما كانت معاملات الشيوع عالية، وكل هذه المعاملات تدل على الصدق العاملي للأختبار الذي أشار اليه الجدول السابق.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بثبات الاختبار**

لمعرفة ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق طريقتين هما طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل الفا، وطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة جتمان، والجدولين رقمي (١٤)، و(١٥) يوضحان نتائج هذه الإجراءات.

**الجدول رقم (١٤). معاملات الفا لدرجات المجموعات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار في مجتمع البحث الحالي.**

| المجموعة | | الطالبات | |
|---|---|---|---|
| أ | ٠.٧٧٠ | ٠.٦٧٤ | ٠.٧٤٠ |
| ب | ٠.٨٤١ | ٠.٨٣٩ | ٠.٨٣٨ |
| ج | ٠.٨٠٨ | ٠.٨٠٦ | ٠.٨٠٦ |
| د | ٠.٨٤٤ | ٠.٨٥١ | ٠.٨٤٧ |
| هـ | ٠.٧١٩ | ٠.٧٢٤ | ٠.٧٢٠ |
| الدرجة الكلية | ٠.٩٣٤ | ٠.٩٣١ | ٠.٩٣٢ |

**١- ثبات الاتساق الداخلي**

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن مجموعات الاختبار تتمتع باتساق داخلي عالي حيث تراوحت معاملات ألفا بين (0,67-0,84) بينما كان معامل ألفا للدرجة الكلية (0,93).

**الجدول رقم (١٥). معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لدرجات المجموعات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.**

| الفئات | المجموعات | التجزئة النصفية | تعديل سبيرمان – براون | تعديل جتمان |
|---|---|---|---|---|
| العينة الكلية | أ | ٠,٣٢٩ | ٠,٤٩٥ | ٠,٣٨٨ |
| | ب | ٠,٥٤١ | ٠,٧٠٢ | ٠,٦٧٥ |
| | ج | ٠,٦١٦ | ٠,٧٦٢ | ٠,٧٦٠ |
| | د | ٠,٥٩٣ | ٠,٧٤٤ | ٠,٧٤١ |
| | هـ | ٠,٤٠٩ | ٠,٥٨١ | ٠,٥٣٥ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٧٣٦ | ٠,٨٤٨ | ٠,٨٤٧ |
| الطلاب | أ | ٠,٣٦٧ | ٠,٥٣٧ | ٠,٤٥٣ |
| | ب | ٠,٥٣٦ | ٠,٦٩٨ | ٠,٦٧٦ |
| | ج | ٠,٦٠٢ | ٠,٧٥١ | ٠,٧٥٠ |
| | د | ٠,٥٧٢ | ٠,٧٢٨ | ٠,٧٢٢ |
| | هـ | ٠,٤٢٥ | ٠,٥٩٦ | ٠,٥٦٦ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٧٤٤ | ٠,٨٥٣ | ٠,٨٥٢ |
| الطالبات | أ | ٠,٢٦٦ | ٠,٤٢١ | ٠,٢٤٨ |
| | ب | ٠,٥٥٣ | ٠,٧١٢ | ٠,٦٧٦ |
| | ج | ٠,٦٤٤ | ٠,٧٨٤ | ٠,٧٧٨ |
| | د | ٠,٦٢٦ | ٠,٧٧٠ | ٠,٧٦٩ |
| | هـ | ٠,٤٠٦ | ٠,٥٧٧ | ٠,٥٠٤ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٧٢٤ | ٠,٨٤٠ | ٠,٨٤٠ |

### ٢- الثبات بالتجزئة النصفية

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن مجموعات الاختبار والدرجة الكلية يتمتعان بدرجة اتساق داخلي عالية حيث كانت معاملات ارتباط نصفي الأختبار عالية، وكذلك بعد تعديلها بمعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة جتمان، وكل ذلك يؤكد ثبات الاختبار وموثوقيته.

## ثالثاً: المعايير المئينية للإختبار

قام الباحث باستخراج معايير مئينية مؤقتة للاختبار من العينة الكلية وذلك لاعتقاده أن الأعداد الممثلة لكل عمر غير كافية فلذلك اكتفى بهذا الأجراء المؤقت لحين الحصول على عينة كافية وتمثل فيها جميع الأعمار بدقة، وتكون شاملة لجميع كليات الجامعة. والجدول رقم (١٦) يوضح نتائج هذا الأجراء:

**الجدول رقم (١٦). المعايير المئينية المؤقتة للعينة الكلية.**

| المئين / العمر | ٥ | ١٠ | ٢٥ | ٥٠ | ٧٥ | ٩٠ | ٩٥ | ٩٩ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | ١٥ | ١٦ | ٣٣ | ٣٩ | ٤٥ | ٤٦ | ٤٩ | ٥١ |
| ١٩ | ١١ | ١٥ | ٢٧ | ٣٧ | ٤٤ | ٤٨ | ٥٢ | ٥٤ |
| ٢٠ | ١٢ | ١٧ | ٢٤ | ٣٦ | ٤١ | ٤٤ | ٤٨ | ٥٤ |
| ٢١ | ٩ | ١٢ | ٢٣ | ٣٧ | ٤٤ | ٤٨ | ٥٣ | ٥٥ |
| ٢٢ | ١٣ | ١٩ | ٢٨ | ٣٨ | ٤٥ | ٤٩ | ٥٢ | ٥٥ |
| ٢٣ | ١٢ | ١٤ | ٢١ | ٣٨ | ٤٤ | ٤٩ | ٥٠ | ٥٩ |
| ٢٤ | ١٠ | ١٢ | ٢٣ | ٣٥ | ٤٦ | ٤٩ | ٥٠ | ٥٢ |
| ٢٥ | ١٢ | ٢٢ | ٢٩ | ٣٥ | ٤٢ | ٤٩ | ٥١ | ٥١ |
| ٢٦ | ٢٢ | ٢٧ | ٣٥ | ٣٧ | ٤٤ | ٥٢ | ٥٣ | ٥٥ |
| ٢٧ | ٣٠ | ٣٥ | ٣٨ | ٤١ | ٤٥ | ٤٧ | ٤٩ | ٥٤ |
| ٢٨ | ٢٢ | ٣٣ | ٣٧ | ٣٩ | ٤٣ | ٤٨ | ٥٠ | ٥٣ |

ويلاحظ من الجدول رقم (١٦) أن بعض الأعمار الصغرى درجاتها أعلى من الأعمار الأكبر، وقد وجدت مثل هذه الظاهرة في دراسة سودانية سابقة (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١) وقد فسرا ذلك بأن ذوي الأعمار الصغرى كانوا أكثر جدية في أداءهم للاختبار بعكس ذوي الأعمار الأكبر الذين كانوا أقل اكتراثاً في أداء الاختبار.

## مناقشة نتائج البحث

كشفت البحث عن نتائج مقبولة من حيث الصدق والثبات حيث كانت معاملات الصدق والثبات عالية مقارنة بكثير من الدراسات السابقة؛ ففيما يتعلق بصدق الاختبار كشفت النتائج أن بنود الاختبار ترتبط مع مجموعاتها الفرعية ومع درجات الاختبار الكلية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وينطبق هذا على جميع البنود ماعدا بعض البنود الأخيرة في مجموعات الاختبار، حيث لم ترتبط بالدرجات الكلية للاختبار بالنسبة للنوعين معاً، ولمجموعة الذكور والإناث كلُ على حدة، وهذا يرجع لصعوبة هذه البنود ولذا لم تتسق مع الاتجاه العام لبنود الاختبار، أما ارتباطات المجموعات ببعضها وبمجموع الدرجات الكلي فكانت كلها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)؛ وحقق الاختبار صدق المقارنة الطرفية حيث كانت الفروق بين المجموعتين الأعلى والأدنى دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ كما أثبتت المجموعات تدرجاً في صعوبتها حيث كانت (أ) أكثر سهولة، تليها(ب)، ثم (ج)، ثم(د)، وأكثرها صعوبة هي(هـ) بينما كانت المجموعة (ج) أكثر صعوبة من المجموعة (د) وهذا بخلاف ما بني عليه منطق الاختبار حيث من المفترض أن تتدرج المجموعات في الصعوبة، حيث يكون أكثرها صعوبة (أ) يليها (ب)، وهكذا إلى المجموعة (هـ)؛ ولكن النتيجة الحالية تتفق مع بعض الدراسات في المنطقة العربية والسودانية التي كانت فيها المجموعة (ج) أكثر صعوبة من (د) مثل دراسة (حسيب، ومحمد، والحسن، ٢٠٠٥) في السودان، ودراسة (صالح، ١٩٨٨)، وقد كشفت بعض الدراسات السودانية عن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١، ٢٠٠٢) وربما تشير هذه النتائج مجتمعة إلى فروق حضارية عند تطبيق الاختبار في المنطقة العربية حيث لم تتسق النتائج مع ما كشفت عنه الدراسات في الدول الأخرى؛ وأظهرت النتائج أن مجموعات الاختبار الخمسة تتشبع على عامل واحد فقط له جذر كامن تزيد قيمته عن الواحد الصحيح مما يدل على الصدق العاملي للاختبار.

أما فيما يتعلق بثبات الاختبار فكانت معاملات

ألفا للمجموعات الفرعية وللدرجة الكلية عالية، وكذا الأمر بالنسبة لمعاملات التجزئة النصفية والمعادلات التي يتم تعديلها بها مما يدل على تجانس أداء المفحوصين وثباته عبر فقرات الاختبار المختلفة.

كما تم استخراج معايير مئينية مؤقتة لعينة البحث الكلية، ولوحظ أن بعض ذوي الأعمار الصغرى يحرزون درجات أعلى من ذوي الأعمار الكبرى ويشابه ذلك دراسة (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١)، وربما تفسر هذه النتيجة بصغر تمثيل العينة للأعمار المختلفة، أو أن اهتمام ذوي الأعمار الصغرى بأداء الاختبار كان عالياً.

## توصيات البحث

في ضوء هذه النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لطلبة كلية الآداب في قياس القدرة العقلية العامة، ولأغراض التشخيص النفسي والتربوي المختلفة وفي البحث العلمي. كذلك يقترح الباحث القيام بدراسة شاملة لتقنين هذا الاختبار في جامعة الإمام المهدي بكلياتها المختلفة واستخراج معايير محلية له.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، قيس. *أثر المحسنات البديعية (الجناس والطباق) في زيادة الحصيلة اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مروي.* رسالة دكتوراه غير نشورة، جامعة إفريقيا العالمية: السودان (٢٠٠٥)..

أبو حطب، فؤاد؛ وزهران، حامد؛ وموسى، عبد الله؛ وخضر، علي؛ ويوسف، محمد؛ ومحمود، يوسف؛ وصادق، آمال؛ ورمزي، عواطف؛ ووقاد، إلهام؛ وبدر، فائقة. *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري.* مركز البحوث النفسية والتربوية. جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية (١٩٧٧)..

أبو حطب، فؤاد. (١٩٧٩). *بحوث في تقنين الاختبارات النفسية.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء. *اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.*إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، وزارة التربية، دولة الكويت(غير منشور). (١٩٨١).

أبو مسلم، محمود. الاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية مختلفة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ١٩، ١٨٣- ٢٣٣. (١٩٩٢).

أبو هلال، ماهر؛ والطحان، خالد. العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى

عينة من المتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر*. ٢٢، ١٥٥ - ١٨٢. (٢٠٠٢).

أحرشاو، الغالي. *قياس ذكاء الراشدين المغاربة*. بيروت: دار الطليعة. (١٩٩٤).

آل ثاني، العنود. *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة بدولة قطر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية. (٢٠٠٢).

بدري، مالك. (١٩٦٦). *سيكولوجية رسوم الأطفال- اختبار رسم الرجل وتطبيقاتها على البلاد العربية*. بيروت: دار الفتح للطباعة والنشر.

بدري، مالك. *سيكولوجية رسوم الأطفال- اختبار رسم الإنسان وتطبيقاتها على البلاد العربية*. الطبعة الثانية. بيروت: دار الفتح للطباعة والنشر. (١٩٩٧).

البشير، مها. *تعديل مقياس ستانفورد بينيه بما يتناسب مع البيئة السودانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٣).

البشير، مها. *تعديل الصورة الرابعة من مقياس استانفورد- بينيه بما يتناسب مع البيئة السودانية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٣).

البطش، محمد؛ والصمادي، يحيى.. *دليل الباحث في المقاييس النفسية والتربوية في ميداني القدرات والشخصية: الجزء الأول*. عمان: برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية. (١٩٩٤).

الجميسان، محمد. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على عينة من طلاب كلية المعلمين بالرياض وكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. ١٣(١)، ٩٧- ١١٥. (١٩٩٨).

الحاج، عبيد الله. *الفروق النوعية في القدرة على التفكير الابتكاري في ضوء بعض المتغيرات النفسية الأخرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠١).

حجازي، مصطفى. *الفحص النفسي "مبادي الممارسة النفسية تقنياتها، خطواتها وإشكالاتها"*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر اللبناني. (١٩٩٣).

حسان، شفيق. العلاقة بين بعض العوامل الديمغرافية والذكاء: *دراسة ميدانية. أبحاث اليرموك*. ٦(١)، ٤١- ٥٧. (١٩٩٠).

حسن، محاسن. *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بجناح الأحداث في ولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٩).

حسيب، بنت وهب؛ ومحمد، نجاة؛ والحسن، سلمى. *دلالات الصدق والثبات الأولية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على عينة من أطفال مدينة كوستي في الفئة العمرية (٨- ١٢) سنة*. رسالة دبلوم عالي غير منشورة، جامعة الإمام المهدي: السودان. (٢٠٠٥).

حسين، حاج شريف. *توطين علم النفس في السودان (تحليل رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية في الفترة ١٩٩٠- ٢٠٠٢)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين: السودان. (٢٠٠٥).

حسين، محمد. *الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٨٨).

حمد، ناهد. *أثر البرامج التعليمية في تنمية القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية للمتخلفين عقلياً وعلاقتها برفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد. *دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السودانية*. الخرطوم: شركة مطابع دار العملة. (٢٠٠١).

الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد. دراسة استطلاعية للخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي. *دراسات نفسية*. ١، ٨٩- ١٠٢. (٢٠٠٢).

الخطيب، محمد. *اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن*. الخرطوم: مطابع جامعة إفريقيا. (١٩٩٨).

خضر، علي وآخرون. *تقنين اختبار رافن للمصفوفات: كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (١٩٧٧).

رافن، جون. *اختبار المصفوفات المتتابعة*. ترجمة وتقنين :خضر، على السيد و زيدان، السيدعبدالقادر و ربيع، محمد شحاته، السبيت، عبد الرحمن سبيت وسلامه، أحمد عبد العزيز)، الرياض: مطابع جامعة الرياض. (١٩٩٠).

رحمة، عزيزة. دراسة العوامل المؤثرة في الذكاء باستخدام تحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين الثنائي دراسة ميدانية في محافظة دمشق للأعمار بين ١٢- ٢٣ سنة، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، ٢٠ (٢)، ٢٢١ – ٢٤٣. (٢٠٠٤).

الخضر، عثمان. الصدق التنبؤي للأدوات النفسية في انتقاء مجموعة من الشباب الكويتي لبرنامج تدريب قيادي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. *١٥(٤٨)*. ٣١١ – ٣٤٥. (٢٠٠٥).

الخليفة، عمر؛ وطه، الزبير؛ وعشرية، إخلاص. تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية تجربة من السودان. *المجلة العربية للتربية، ١٥*، ١٠٦- ١٣١. (١٩٩٥).

الخليفة، عمر. *الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين المعدل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٨٧).

الخليفة، عمر. مشروع طائر السمبر: *أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين (تقويم الموهوبين والتجربة السودانية)*. ورقة مقدمة لحلقة نقاش طرق تعليم ورعاية الموهوبين، وزارة التربية الولائية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٥ أبريل، الخرطوم. (٢٠٠٤).

الخليفة، عمر. الأبعاد الثقافو- اجتماعية لعلم النفس في الحزام العربي. *مجلة علم النفس العربي المعاصر، ٣(٢)*، ٣٥- ٧٥. (٢٠٠٦).

خير الله، سيد. *علم النفس التربوي*. بيروت: دار النهضة العربية. (١٩٨١).

الخير، فاطمة. مقابلة شخصية في ٢٠٠٦/٥/١٣م، بقسم علم النفس. جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٦).

خيري، السيد. الفروق الثقافية في الذكاء. دراسات، ٢، ١٢٩- ١٦٠. (١٩٧٨).

الدباغ، فخري؛ وطاقة، ماهر؛ وكوماريا، ف. *اختبار المصفوفات المتتابعة: القياسي العراقي*: جامعة الموصل. (١٩٨٢).

الشايع، أحمد. *بعض دلالات صدق البناء لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (رافن)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية. (٢٠٠٥).

الشريف، صلاح الدين؛ وعبد الحليم، محمد. تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على التلاميذ الصم للأعمار من ٧.٦- ١٧.٥ بمحافظات أسيوط وسوهاج وأسوان. *مجلة كلية التربية اسيوط، ١٧(١)*، ٢٥٢- ٢٨١. (٢٠٠١).

*الشريف، صلاح الدين؛ وسيد، امام؛ ومصطفى، علي. . الاتجاهات الحديثة في قياس الذكاء والذاكرة البشرية*. الرياض: دار الزهراء. (٢٠٠٤)

صالح، أحمد عثمان. أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١(٣)*. ٢١١- ٢٤٣. (١٩٨٨).

الصفدي، علي. *تطبيق مقياس رافن في البيئة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن. (١٩٧٢).

ضو البيت، حمزة. *علاقة التأخر الدراسي بأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات الأسرية الأخرى كما يدركها الأبناء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠١).

طاقة، ماهر؛ والدباغ، فخري. دراسة نسبة ذكاء طلبة كليات جامعة الموصل ومقارنتها بسياسة القبول في الجامعات العراقية. *مجلة آداب المستنصرية*، ٢، ٣٦٩- ٣٨٢. (١٩٧٧).

عبد الحليم، محمد؛ والشريف، صلاح الدين. تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على التلاميذ الصم للأعمار من ٦- ٨ سنة بمحافظة أسيوط وسوهاج وأسوان. *مجلة كلية التربية*، ١٧(٢)، ٤٠- ٦٧. (٢٠٠١).

عبد الستار، إبراهيم؛ والمنصوري، شعيب؛ والطشامي، عبد الرازق؛ والمهدي، كيلاني. *اختبار المصفوفات المعرب نسخة تجريبية*. البيضاء: مطابع كلية التربية. (١٩٨١).

عبد العال، سيد. *دراسة أمبريقية لاكتشاف صلاحية اختبار المصفوفات المتتابعة في دولة الإمارات العربية المتحدة*. أبو ظبي: مكتبة سعيد رأفت. (١٩٨٣).

عبد العال، سيد. اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن دراسة تقويمية نقدية للاختبار. *مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ٢، ١١- ٥٦. (١٩٨٤).

عبد العظيم، ليلى. *بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٥).

عدس، عبد الرحمن؛ وتوق، محي الدين. علم النفس العام. عمان: مكتبة الأقصى. (١٩٨١).

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية في ربع قرن، الجزء الثاني: جامعتي أمد رمان الإسلامية وإفريقيا العالمية. *مجلة دراسات تربوية*، ١٣، ٧٧ – ١١٣. (٢٠٠٦أ).

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعة الخرطوم في ربع قرن (دراسة تحليلية توثيقية). *دراسات نفسية*، ٢، ١٧٣- ١٩٣. (٢٠٠٣).

عطا الله، صلاح الدين. *أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم)*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم:

السودان (٢٠٠٥)..

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. بيليوغرافيا الرسائل الجامعية في علم النفس بجامعتي أمد رمان الإسلامية وأفريقيا العالمية في الفترة (١٩٨٥ – ٢٠٠٥)، *مجلة دراسات نفسية*. ٤، ١٥٥ – ١٧٥، مجلة علمية محكمة تصدرها الجمعية النفسية السودانية. (٢٠٠٦ م).

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. (قيد النشر). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس المجازة في بعض الجامعات السودانية في الفترة "١٩٩٧- ٢٠٠٥م". *مجلة دراسات نفسية*.

عطا الله، صلاح الدين؛ و المتوكل، مهيد؛ وحسيب، بنت وهب؛ وعلي، نجاة؛ والحسن، سلمى. الخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لأطفال الفئة العمرية (٨ - ١٢) عاماً بمدينة كوستي. *مجلة جامعة جوبا للآداب والعلوم*، ٦، ١٠- ٣١. (٢٠٠٧).

علي، أماني. *العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي لدى طلاب كلية الفنون الجميلة بجامعة السودان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

علي، هدى. *دراسة لبعض المتغيرات ذات الصلة بالتأخر الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠١).

العكري، سكينة. *الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين: مملكة البحرين. (٢٠٠٢).

عوض، فتحية. (١٩٩٩). *اختبار المصفوفات المتتابعة (كراسة التعليمات)*. إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية- مراقبة الخدمة النفسية، وزارة التربية، دولة الكويت(غير منشور).

غنيم، إبراهيم؛ ومصطفى، علي. مهارات الرسم الهندسي والصناعي وعلاقتها بالذكاء والتآزر البصري الحركي (دراسة مقارنة). *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. ١٤(٢)، ٣٣٠- ٣٥٤. (٢٠٠٠).

فرج، صفوت. *الذكاء ورسوم الأطفال*. القاهرة: دار الثقافة. (١٩٩٢).

فرج، صفوت.. *القياس النفسي*. الطبعة الرابعة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (٢٠٠٠)

فهمي، مصطفى. التنشئة الاجتماعية وذكاء أطفال الشلك في جنوب السودان. في: مليكة، لويس

(محرر). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية* (٣١٢- ٣٤٢). الطبعة الأولى. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر. (١٩٦٥).

فهمي، مصطفى؛ وإبراهيم، عبد اللطيف. *دراسات في جنوب السودان*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. (١٩٥٥).

القرشي، عبد الفتاح. *اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن دليل الاستخدام*. الكويت: دار القلم. (١٩٨٧).

المتوكل، مهيد؛ وعطا الله، صلاح الدين؛ وحسيب، بنت وهب؛ ومحمد، نجاة؛ والحسن، سلمى. *دلالات الصدق والثبات لمقياس المصفوفات المتابعة العادي في مدينة كوستي للأعمار (٨-١٢) سنة*. ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني للجمعية النفسية السودانية، ٤- ٨ أغسطس ٢٠٠٥، قاعة الشارقة. (٢٠٠٥).

المركز القومي للأبحاث التربوية. دراسة تحليلية لاختبارات ج.ك.أسكوت لقياس الذكاء السوداني. *البحوث التربوية*.٣ ، ١٤ – ٢٢.(١٩٧٩).

محمد، عبد الرحمن. *تحليل وتقويم امتحانات كلية التربية بجامعة كسلا من خلال علاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالتحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

محمد، نهال. مقابلة شخصية في ٢٠٠٤/٣/١٥م، بقسم علم النفس. جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٩).

- محمود، حمدي شاكر. وجهة التدين وعلاقتها بكل من الاستعداد العقلي والافراط والتفريط التحصيلي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ١٣*(الجزء الأول)*. ١٣٨- ١٧١. (١٩٩٧).

مختار، إخلاص. *الأسباب النفسية والتربوية لضعف التحصيل الدراسي عند طالبات المرحلة المرحلة الثانوية لمحافظة الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٨٢).

الهراس، كاميليا. علاقة المستوى الاجتماعي والاقتصادي بالذكاء كما يقيسه مقياس جريفيث للذكاء لمرحلة الرضاعة. *مجلة كلية الدراسات الانسانية*.١ . ٩٥ – ١٢٦. (١٩٨٢).

هويدي، محمد. الفروق في الذكاء غير اللفظي بين التلاميذ الصم والسامعين. *المجلة التربوية*، ٣٢*(٨)*. ١١٧- ١٤٨. (١٩٩٤).

ياسين، سامي. مقابلة شخصية في ٢٠٠٤/١٢/٤م بقسم علم النفس. جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٤).

يحيى، علي؛ و جلال، أحمد. *تقنين اختبار المصفوفات المتابعة على البيئة العمانية*. عمان: كلية التربية،

جامعة السلطان قابوس. (١٩٩٨).

يحيى، علي ؛ و ابراهيم، علي ؛ و جلال، أحمد. تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لريفن في البيئة العمانية (منطقة مسقط)، *سلسلة الدراسات النفسية والتربوية*. ٦، ٣٥- ٥٨. (٢٠٠٣).

## ثانياً : المراجع الإنجليزية

**Abdel-Khalek, A**Egyptian result on the Standard Progressive Matrices. *Personality and Individual differences, 9(1)*, 193- 195. .(1988).

**Abdel-Khalek, A.; & Raven, J**Normative data from the standardization of *Raven's Standard Progressive Matrices* in Kuwait in an international context. *Social Behaviour and Personality, 34(2)*, 169-180. .(2006).

**AL-Eithan, M** Ravens Standard P rogressive Matrices- an indicator of General abillity in neuropsychological evaluation : Arabic data and clinical indications. *Neuro siences, 4(2)*, 120-123. .(1999).

**Anstasi, A.** (1982). *Psychological Testing*. New York: The Macmillan Company.

**Baraheni, M**Ravens Progressive Matrices as Applied to Iranian childern. *Educational and Psychological Measurement,34*, 983-988. .(1974).

**Dabbagh,F.,Taka, M.,& Ahmed, A**Astudy of intellectual levels of students studying various Courses in Mossul University by means of the Raven Progressive Matrices. *Annals. Coll.of Med. VII,1&2*, 112-128. .(1976).

**Dobrean, A., Raven, J., Comsa, M., Rusu, C., & Balazsi, R** Romanian Standardization Of Raven's Standard Progressive Matrices Plus. WebPsych Empiricist. Retrieved October 10, 2005, from http://wpe.info/papers_table.html. - Eysenck,H..(1981). *Intelligence: The battle for the mind*. London: Pan. .(2005).

**Heller, K., Kartzmeier, H., and Lengfelder, A.** *Standard Progressive Matrices (SPM: Raven, J. C., 1958)*. Gottinge. Germany: Beltz. (1998).

**Jensen,A***Bais in mental testing*.New York: Free Press. .(1980).

**Kaniel, S., and Fisherman, S.** Level of Performance and Distribution of Errors in the Progressive Matrices Test: A Comparison of Ethiopian Immigrant and Native Israeli Adolescent. *International Journal of Psychology, 26*, 25-33. (1991).

**Khaleefa, O.** *The Identification of Talented Children and Their Care in Al-Kubs School in Sudan*. A Paper Presented at The Middle East North Africa Regional Conference of Psychology, Dubai, U. A. E.: (13-18) December. (2003).

**Khaleefa., O.,& Al-Gharabibeh, F**Gender Differences in Progressive Matrices Standard and GPA in a Gulf Country. *Journal of Social Sciences and Humanities, 5*, 5-18. . (2002).

**Khaleefa., O.,Ashria,I**Intelligence Testing In an Afro-Arab Islamic Culture : The Northern Sudan. *Journalof Islamic Studies,6(2)*, 222 - 233. .(1995).

**Milgram, R**Gifted Children in Israel: Theory, Practice and Research. *Journal of School Psychology International, 3*, 10-13. . (1980).

**Ogunlad, J**The Predictive Validity of the Raven Progressive Matrices with some Nigerian Childern. *Educational and Psychological Measurement*, **78(3)**, 38-41. .(1978).

**Owen, K** The Suitability of Ravens Standard Progressive Matrices for various Groups in South Africa. *Personality and Individual differences, 13(2)*, 149- 159. .(1992).

**Raven** *Standard Progressive Matrices A, , B, C, D, and E*. London: H. K. Lewis and Co. Ltd. . (1958).

**Raven, J. Court, J., and Raven, J.** *Manual For Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales, Section 1, General Overview*. London: Dinwiddie Grieve Ltd. (1986).

**Rimoldi, H** Anote en Ravens progressive Metrecis Test. *Educational Psychology Measurment,8*, 347-352. .(1948).

**Rushton,P; Skuy, M.; & Fridhon, P** Jensen Effects Among Students in South Africa on Ravens

Standard Progressive Matrices. *Intelligence,30,*409-423 , (2002).

**Scott, G.** Intelligence testing in the Sudan. *Sudan Notes and Records, 129*, 1-14. (1946).

**Scott, G.** Intelligence testing in the Sudan. *Sudan Pamphlet, 128*, 1-13. (1948).

**Scott, G.** Measuring Sudanese Intelligence. *Journal of British Educational Psychology, 20*, 43-54. (1950).

**Zorman, R**. A mode for adolescent giftedness identification via challenges (Magic). *Gifted and Talented International, 13,* 65-72. (1998).

# Validity, Reliability and Criteria for Testing Standard & Successive Matrices of Students of the Faculty of Arts, University of Imam Mahdi

**Salah Eldin Farah Attallah**
*Special Education Department, College of Education*
*King Suad University, Riyadh, Saudi Arabia*

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 20/4/1429H.)

**Abstract**. This study deals with the psychometric properties of the standard progressive matrices (SPM) among the students of Arts college at AL-Imam Al-mahadi university in the Sudan. The sample consisted of 393 students (56,9% males; 53,1% females).

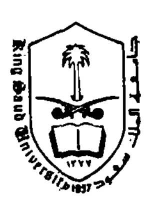
Results revealed that the scale has a good validation which is proved by: item analysis, internal consistency, factorial validity; the five groups of the scale makes only one factor, and the test groups gradually became difficult. Chronbach formula (alpha coefficient), and half spilt were used to get the reliability for the five groups , both of them revealed that the scale is reliable, moreover temporal percentiles were derived. It is concluded that the scale could be use at the mention society, the study recommended to use (SPM) in researches, educational and psychological assessment.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

**جامعة الملك سعود**

عمادة شؤون المكتبات



## مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

**طريقة الدفع:** ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

**قيمة الاشتراكات:** الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

**جميع المراسلات على العنوان التالي**

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂............................✂............................✂............................✂............................✂

**قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود**

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

**ملحوظة هامة:** لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): ................ اسم الجهة (للجهات الحكومية): ................

❖العنوان: ................ ❖صندوق بريد: ................ ❖الرمز البريدي: ................

❖المدينة: ................ ❖الدولة: ................ ❖الهاتف: ................ الفاكس: ................

البريد الإلكتروني: ................

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ................ عدد النسخ: (      ).

طريقة الدفع: ☐نقداً ☐شيك مصدق (مرفق) ☐حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐اشتراك جديد ☐تجديد اشتراك ☐اشتراك فردي

☐اشتراك حكومي ☐لمدة سنة ☐سنتان

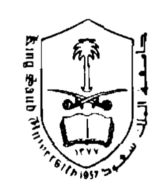
☐ثلاث سنوات ☐خمس سنوات ☐أخرى: ................

*Kingdom of Saudi Arabia*

Ministry of Higher Education

**King Saud University**

**DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS**



## *The Journal of King Saud University*

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Business Administration, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

**Method of Payment:**
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

**Annual Subscription Rates:**

1- Within the Kingdom SR 20.00.

2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
a) Computer and Information Sciences.
b) Languages and Translation.
For these, subscription rates:
SR 10.00 within the Kingdom
US $5.00 outside the Kingdom

*All correspondences should be addressed to:* University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✂ ----------------------------------------------------------------

## Subscription Form

Date: / /

Name: ...........................................................

Organization: ....................................................

Address: .......................................................... P.O. Box: ..............................

Zip Code: .......................... City: .................. State: ........................ Tel.: ...........................

Fax: ................................ E-mail: ...............................................

Specific issue(s): ................................................. Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More ........

# أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بأثر تعلم المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

**عبدالله عباس محمد أحمد قـبّاض**

*أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية المعلمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٠٤/٢٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٩/٠٣/١٥هـ)

**الكلمات المفتاحية:** التعلم، الأثر، التعاوني، التحصيل، الرياضيات، المفاهيم، الاحتفاظ، المدرسة، الابتدائية.

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بأثر تعلم المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. هذا وقد اشتملت عينة الدراسة على ٥٩ تلميذاً موزعين على مجموعتين: المجموعة الضابطة (٢٩ تلميذاً) وقد تم تدريسها المفاهيم الرياضية باستخدام الطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية (٣٠ تلميذاً) وقد تم تدريسها المفاهيم الرياضية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني. واستخدم الباحث اختبار تحصيلي كأداة لجمع معلومات الدراسة وبياناتها، ثم استُخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لتحليل معلومات الدراسة وبياناتها.

تلخصت أهم النتائج في أنه توجد فروق لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في التحصيل الدراسي وفي الاحتفاظ بأثر التعلم بين التلاميذ الذين درسوا باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) والتلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية.

# Appendix

## The Achievement Test

**1. Fill in the spaces using the appropriate number:**

1) $\ldots\ldots \times 10 = 37.5$ 2) $400 \div 100 = \ldots\ldots$
3) $0.0025 \div 1000 = \ldots\ldots$ 4) $10 \times \ldots\ldots = 4.13$
5) $\ldots\ldots \times 100 = 1.24$ 6) $0.02 \div \ldots\ldots = 0.00002$

---

**2. Put (T) next to the right statement and (F) next to the wrong one:**

A) $0.13 \times 5 = 0.65$ ( ) B) $2.2 \div 2 = 1.1$ ( )
C) $0.17 - 5 = 0$ ( ) D) $0.17 + 5 = 6$ ( )
E) $2.2 \times 2 = 0.44$ ( )

---

**3. Circle the correct answer:**

1) $5 \div 1000 =$
(a) 0.0005 (b) 0.005 (c) 0.05

2) $11.52 \times 3.45 =$
(a) 9744 (b) 39.744 (c) 397.44

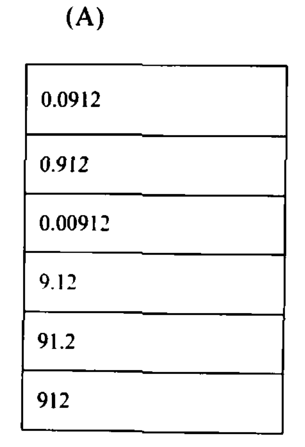
3) $400 \div 100 =$
(a) 0.04 (b) 4 (c) 0.4

4) $28 \div 40 =$
(a) 0.14 (b) 0.7 (c) 0.07

---

**4. Attach from Column (A) with the appropriate from Column (B):**

(A)



| (A) |
|---|
| 0.0912 |
| 0.912 |
| 0.00912 |
| 9.12 |
| 91.2 |
| 912 |

(B)

| (B) |
|---|
| $9.12 \times 0.1$ |
| $9.12 \times 100$ |
| $9.12 \times 10$ |
| $9.12 \times 0.01$ |
| $9.12 \div 1000$ |

**The End**

**Amita Rena Hall, M. A. (Ed.).** "Families, Children and Communities in a Multicultural and Diverse Society." Research paper on curricular models, Nova Southeastern University, (2006).

**Atencio, David J.** "Structured Autonomy or Guided Participation? Constructing Interest and Understanding in a Lab Activity." *Early Childhood Education Journal*, Vol. 31, No. (4), (2004), 233-239.

**Baker, Diane F. and Campbell, Connie M.** "When is There Strength in Numbers? A Study of Undergraduate Task Groups." *College Teaching*, Vol. 53, No. (1), (2005), 14.

**Bernero, Jacqueline.** "Motivating Students in Math Using Cooperative Learning." EIRC Document Reproduction Service No. ED 446 999, (2000).

**Cohen, E.** "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups." *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. (1), (1994), 1-35.

**Duncan, Hollis and Dick, Thomas.** "Collaborative Workshops and Student Academic Performance in Introductory College Mathematics Courses: A Study of a Treisman Model." (2000).

**Guyton, E.** "Cooperative Learning and Elementary Social Studies." *Social Education*, Vol. 55, No. (5), (1991), 313-315.

**Hajji, Ahmed.** *Managing the Teaching and Learning Environment: Theory and Practice within the Classroom.* Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi, (2000).

**Hijazi, R. M. A. A.** "The Effectiveness of the Strategy of Collaborative Learning in the Attainment of Primary Students in the Science and Attitudes towards Collective Action." *MA Thesis, Faculty of Education, University of Mansoura*, (2003).

**Hsu, Ti and Wang, Hsiu Fei.** "Development of an Internet Collaborative Learning Behavior Scale-preliminary Results." EIRC Document Reproduction Service No. ED 479 573, Math Excel Program, *School Science and Mathematics*, Vol. 100, No. (7), (2002), 365-373.

**Johnson, D. and Johnson, R.** "Approaches to Implementing Cooperative Learning in the Social Studies Classroom." In: R. Stahl and R. Van Sickle (Eds.), *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Introduction to Social Study*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, (1992), pp. 44-51.

**Liu, Eric Zhi-Feng O.** A Case Study of Networked Portfolio Assessment System for Cooperative Learning." EIRC Document Reproduction Service No. ED 489 909, (2005).

**Manning, N. and Lucking, R.** "The What, Why, and How Cooperative Learning." *The Social Studies*, Vol. 82, No. (3), (1991), 120.

**Moore, J.** "Undergraduate Mathematics Achievement in the Emerging Ethnic Engineers Program." *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol. 36, No. (5), (2005), 529-537.

**Obeidat, M. M.** "Trends Milestone Area Students about Some Dimensions of Collaborative Learning in the Hashemite University." *The Educational Magazine*, Kuwait, Vol. 19, No. (76), (2005), 144-178.

**Panitz, Theodore.** "Using Cooperative Learning 100% of the Time in Mathematics Classes Establishes a Student-centered Interactive Learning Environment." EIRC Document Reproduction Service No. ED 488 063, (2000).

**Puntambekar, Sadha.** "Analyzing Collaborative Interactions: Divergence, Shared Understanding and Construction of Knowledge." *Computers and Education*, Vol. 47, No. (3), (2006), 332-351.

**Saydawi, Ahmed.** "Collaborative Learning." *The Second Annual Educational Conference*, 18-20 May, Bahrain: Ministry of Education, (1992).

**Stahl, R. and Van Sickle, R. (Eds.).** *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Introduction to Social Study.* Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, (1992), pp. 21-25.

**Slavin, R.** *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.* 2nd ed., Boston: Ellyn and Bacon, (1994).

**Steelman, Jane.** "Multimedia Makes Its Mark." *Learning and Leading with Technology*, Vol. 33, No. (1), (2005), 16-18.

**Yamaguchi, Ryoko and Maehr, Martin L.** "A Multi-method Study of Children's Emergent Leadership in Collaborative Learning Groups." EIRC Document Reproduction Service No. ED 476 660, (2003).

**The second hypothesis**

"There is no statistical significance differences at the level (0.05) in the retention of mathematical concepts learning between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group)".

To test the verification of this hypothesis, the researcher distributed the achievement test for the third time after 30 days from the end of the experiment. Then compared the results with the results of the final achievement test of each group to calculate the average retention by each.

The researcher used the t-test to compare the means of performance of the two groups of the study on the retention test. The results were as shown in Table 4 bellow.

**Table 4. Means, standard deviations and t value for the retention of the mathematical concepts by the study groups**

| The Group | No. | Mean | S.D. | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Control group | 29 | 12.04 | 2.52 | 2.925 | Sig. |
| Experimental group | 30 | 14.22 | 3.15 | | |

Table 4 above showed that there was a statistical significance difference at the level (0.05) between the means of performance on the retention test for the benefit of the experimental group, where the mean of the experimental group in the retention test was 14.22, while it was 12.04 for the control group. This result clearly supports the rejection of the second hypothesis, and confirms the effect of the cooperative learning programs—which are applied by the study—in the retention of mathematical concepts. The results showed the low level of performance in the retention of mathematical concepts by the control group compared to the experimental group. The researcher believes that this is due to:

- The ability of the cooperative learning to develop the mathematics skills, and improve learning more than the traditional method.
- Lack of better connection between different mathematics concepts' information when using the traditional method.
- Teachers insure the understanding of the concepts in cooperative learning more than in traditional one.

Moreover, the results of this study are consistent with a previous study (Moore, 2005) and provide further evidence of the effect of cooperative learning on mathematics concepts retention. On the other hand, they are inconsistent with Abdul Rahim and Al-Shakili (2005) study results.

## Recommendations and Proposals

Referring to the results of the study some recommendations and proposals could come up as follows:

1) Re-planning and organization of the contents of teaching math to include different activities that facilitate the operations of cooperative learning—together—with the concepts, principles and scientific skills.
2) Training courses for the rehabilitation of mathematical teachers in the area of cooperative learning to enable them to improve the standard of their students in the achievement of math.
3) Developing new ways of evaluation to measure the students' achievement in the subject of math, making use of the test prepared by this study to design similar mathematical tests.
4) Encourage other teachers to practice and use cooperative learning method in teaching all other subjects.
5) Conduct similar studies on a larger sample than the current study sample so as to reach better results.
6) Conduct studies in the following areas:
   - The impact of the use of cooperative learning in math on the creative thinking in all stages of basic education.
   - The role of cooperative learning strategic in the integration between the different branches of math.
   - The difficulties that face the use of cooperative learning in math at the primary school.

## References

**Abdul Rahim, Ahmad Yusuf and Al-Shakili, Bright Nasser.** "The Effectiveness of the Strategy of Collaborative Learning in the Omani Schools." *The Educational Magazine*, Kuwait, Vol. 19, No. (75), (2005), 114-148.

**Abu O'Meara, Mahpat.** "Experimenting with the Use of Cooperative Learning Stratigies and Collective Learning Collective Competitive in the Education of Mathematics to Secondary School Students Assembly." *Studies in the Curricula and Teaching Methods*, No. (44), (1997), 181-219.

**Al-Hashimi, Ali Murtada.** "Experience in the Application of the Strategy of Collaborative Learning in the Teaching of Science Educational Information." The Center for Information and Documentaion Section authentication education, the Ministry of Education, State of Bahrain, No. (4), (1996), 11-18.

7. The researcher held three meetings before the starting of the experience with the teacher of the two groups in order to explain the content and how to implement the program. He also held two meetings during the follow-up of the experience to overcome difficulties that may be encountered.

## The Results and Interpretations of the Study

### The first hypothesis

"There are no statistical significance differences at the level (0.05) in academic achievement between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group)".

To verify the validity of this hypothesis, the statistical significance of the differences between the means of the experimental and control group had been calculated, and the value of t was extracted as shown in Table 3.

**Table 3. Means, standard deviations and t value for the achievement of the study groups**

| The Group | No. | Mean | S.D. | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Control group | 29 | 18.5 | 3.69 | 5.724 | Sig. |
| Experimental group | 30 | 23 | 2.85 | | |

Table 3 shows a statistical significance difference at the level (0.05) between the means of performance at the achievement test by the experimental and control groups for the benefit of the experimental group, where the means of the experimental group was 23, and 18.5 for the control group. This result shows that the first hypothesis was rejected, and confirms the effect of the use of the cooperative learning method in teaching mathematics. The results showed a low level of performance for the control group in the achievement test compared with the level of performance of the experimental group. The researcher found that this might be due to several reasons including:

- It had been due to the fact that the teacher focuses on the traditional method in teaching the control group, which relies on putting information on a theoretical narrative without regulation, integration and arrangement for the concepts and scientific principles, incomplete tools and disorganized steps of the experiment, which contributes greatly to the low level of students' achievement.
- Perhaps the low level of performance of the control group was because of the lack of the traditional method interest on the observance of the nature of the learner, needs, wishes and applications of scientific concepts. Focusing on the theoretical part of the work other than the applied one affects the students' desire to study it, which leads to the low level of performance.
- The traditional method does not deal with mathematics as integrated concepts and principles, but as different and divergent issues.
- It may be due to the lack of reinforcement and principle feedback in teaching the control group, which contributed to the low level of student achievement.
- Students who were taught through the traditional method did not find the opportunity to meet their needs and wishes.

Table 3 showed that education through cooperative learning was better than the traditional way of teaching in improving the academic achievement of students. This may be due to the advantages of the method of cooperative learning which are as follows:

- Addressing the scientific concepts through different activities makes students more interesting, more exciting and more participating.
- Diversity of introducing principles, concepts and skills.
- Providing opportunities for dialogue and free debate gave special consideration to the intelligence, abilities and inclinations of students at the primary stage.
- Pre-, mid- and final evaluations were considered.
- Direct reinforcement was considered during the process of implementing various activities for learning principles, concepts and skills.
- Providing an opportunity for group members to learn from each other.

Moreover, the results are consistent with previous studies (Atencio, 2004; Bernero, 2000; Duncan and Dick, 2000; Hijazi, 2003; Liu, 2005) and provide further evidence of the effect of cooperative learning on mathematics achievement. On the other hand, they are inconsistent with Abdul Rahim and Al-Shakili (2005) study results.

class from the last year were kept away. The sample of the study was formed of 59 students from the sixth grade which were randomly distributed into two groups: Experimental group of 30 students, who had been teaching in a cooperative learning method, and control group of 29 students, who had been teaching in a traditional method. The t-test has been used to measure the differences between the average rates of the annual achievement at the school in the academic year 1426/1427H., as shown in Table 1 below.

**Table 1. Means, standard deviations and t value for cumulative academic achievement of the study groups**

| The Group | No. | Mean | S.D. | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Control group | 29 | 2.65 | 0.87 | 1.890 | Not Sig. |
| Experimental group | 30 | 2.43 | 0.72 | | |

Table 1 shows that there is no statistical significance differences between the means of the annual achievement for the two groups. This indicates that the two groups are equal in their annual academic achievement.

To test the need of the two groups to study the decimal fractions chapter, the researcher used the achievement test—which is prepared by him—as a pre-test. The highest degree obtained by members of the experimental group) was 4 out of 25, compared to 4 out of 25 obtained by the control group. The lowest degree obtained by the members of the two groups of the study was zero. This shows the need of each group to study the decimal fractions chapter information. The researcher used the t-test to compare the differences between the two groups' means. The results of the t-test were showed in Table 2 below.

**Table 2. Means, standard deviations and t value for the performance on the pre-test by the study groups**

| The Group | No. | Mean | S.D. | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Control group | 29 | 1.64 | 0.48 | 0.909 | Not Sig. |
| Experimental group | 30 | 1.23 | 0.39 | | |

Table 2 showed that there is no statistical significance differences between the means of the students performance on the pre-test. This indicated the need of the two groups to study the decimal fractions chapter information.

**The study instrument**

The researcher used an achievement test which has been prepared as follows:

1. The achievement test consisted of 34 questions in its preliminary stage, which measures the levels of knowledge, comprehension and application.
2. The verification of the validity of the study instrument took place by holding the content validity by a jury of 10 experts in the fields of psychology, mathematics, curricula and teaching methods. With regard to the results of the arbitration, some paragraphs had been deleted and amendments are made to others. The achievement test at the final version consisted of 20 questions (the Appendix).
3. Mid-split method was used to establish the reliability of the test. The half correlation coefficient was 0.79. The application of the Spire Man Brown equation showed a consistency factor of 0.91, a high coefficient which confirms a high degree of reliability for the test.

**Experimental procedure**

1. The experiment conducted at the beginning of the first half of the academic year 1427/1428 H. in the decimal fractions section of the book of mathematics for the sixth grade of primary school in Holy Makkah, Saudi Arabia.
2. The achievement test was applied at the beginning of the second semester by the study sample as a pre-test to ensure the equivalent of the groups and their need to study the experimental content.
3. The experimental group was taught by cooperative learning method through the rearrangement of the content to fit with the strategy of cooperative learning. The control group was taught by the traditional method. The experiment spent a period of four weeks.
4. The achievement test was applied after four weeks, by the experimental and control groups.
5. The achievement test was applied for the third time by the sample of the study after 30 days from the end of the experiment to determine the retention of students in the mathematics concepts that had been taught in advance. As it was stated in previous studies, the period of 30 days was considered as an appropriate period of time to know the extent of the mathematics concepts retention.
6. The researcher adopted a rating system on the basis of test degrees: one degree for the correct answer, and zero degree for the wrong one because it lined with the type of the test questions.

students' critical thinking capability and encourage collaborative peer learning. The results showed that the multimedia whiteboard system helped students with learning fractional division. Most students were interested in studying mathematics with the multimedia whiteboard system and thought that this tool is particularly useful for doing collaborative learning.

**Liu study (2005)**

This study examined the usefulness of a networked portfolio assessment system for cooperative learning. Students answered a post questionnaire that measured their attitudes toward the system. The quantitative results revealed that the students achievements increased significantly and more students were willing to join the learning activities similar to this study.

**Moore study (2005)**

This study investigated the impact of a cooperative learning calculus program on the first-year calculus experience of non-Asian ethnic minority engineering students. It addresses the issue of collegiate mathematics achievement of underrepresented minority students. Findings indicated that the cooperative learning calculus program has been successful in improving retention and academic success rates for colored freshmen engineering students.

**Obeidat study (2005)**

This study aimed to investigate trends in demand for English language teachers and teachers of Arabic language, science and mathematics to four areas associated with: (1) collaborative learning in terms of interest, (2) the role of the teacher, (3) characteristics of the group, and (4) sample size. The study sample was formed of 150 students from the area allocated to teachers in English language materials and the Arabic language, science and mathematics. The results of the survey indicated a lack of statistical significant differences between the trends in humanitarian items (English, Arabic) and science items (science, mathematics) to the four dimensions in general.

**Panitz study (2000)**

This study described one approach to implementing cooperative learning in mathematics classes virtually 100% of the time hoping that teachers will be encouraged to try cooperative learning at least part of the time in their classrooms. Results concluded that cooperative learning techniques, when used extensively in mathematics classes, generate many advantages for students and teachers.

**Puntambekar study (2006)**

This research discussed the analysis of the process of collaborative interactions based on three dimensions—divergence of ideas, collaborative knowledge building and construction to understand how collaborative interactions develop over time: whether students raise new issues (ideas) more frequently as they become more familiar with the discussion and discussants, and whether shared knowledge building becomes richer over time, and subsequent evidence that students were able to construct their own understanding based on their interactions with others. Results showed that individuals bring divergent ideas into a collaborative environment, and created new understandings based on the discussions that they have had.

**Steelman study (2005)**

This study described the use of multimedia in collaborative student projects dealing with many subjects, including science, math, language arts, and art. Teachers involved in these projects stated that the students gained knowledge and applied critical thinking skills when involved in these projects, and the involvement in these projects gave them an audience, a purpose, and a direction.

**Yamaguchi and Maehr study (2003)**

This multi-method study showed how children conceptualize emergent leadership in collaborative learning groups, and whether emergent leadership was associated with student achievement motivation. Fourth and fifth grade students participated in a collaborative math activity. 294 students were surveyed on their achievement orientation and emergence of leadership. This study shows the importance of including emergent leadership in the study of collaborative learning groups to enhance student achievement motivation.

## Procedure and Study Sample

The study population was the total students in the sixth grade of primary school in Makkah during the first semester of the academic year 1427/1428 H. The selection of one school and two classes from the school has been done out because of the required qualification and experience of the teacher, student ages, the environment around, and the economic level. The students who remained in the sixth grade

**Conditions for the cooperative learning application**

The educational specialists have pointed some important aspects to be considered when cooperative learning is used (Stahle, 1992). They are:

- Groups of students should be heterogeneous as much as possible.
- Teacher and students should prepare individual and collective objectives clearly and concisely.
- Determination of what is required to be done by everyone in each group.
- Motivating superior individuals and groups.
- Distributing students in small groups of 2-6 students in each one.
- The dialogue and debate within the group should be face to face.
- The teacher's role should be guidance and counseling only.

**Previous Studies**

**Abdul Rahim and Al-Shakili study (2005)**

This study aimed to determine the impact of the cooperative education strategy on academic achievement and retention of information and trends of students. The students were given an achievement test, and a scale was distributed to measure trends. Then the achievement test was given to students to measure retained information after 3 weeks of the first test. Results showed that there was no significant statistical differences in the achievement or retention of information between the two groups of study (cooperative / traditional), while showed significant statistical differences in the trends towards the teaching method for the benefit of cooperative learning group.

**Atencio study (2004)**

This observational study examined the classroom dynamics occurring in a collaborative math lab activity in a third-grade classroom. Specific classroom interactions are identified as resources for cultivating children's interest and understanding of mathematical knowledge. Eisner's evaluation model of Educational Connoisseurship and Criticism is adopted. The results revealed that collaborative classroom activities impacted children learning and motivation.

**Baker and Campbell study (2005)**

This study examined the impact of both ability and self-efficacy on collaborative learning group success. Undergraduate college students in an advanced math class were videotaped as they worked on three mathematical proofs. Findings indicated that both ability and self-efficacy were needed for collaborative learning group success.

**Bernero study (2000)**

This study project aimed to generate more interest in math, reduce math anxiety, and make math more enjoyable for students through the use of cooperative learning. Results indicated that the use of cooperative learning generated more interest in math and made it more enjoyable for both students and teachers. Students improved academically, socially, and in self-esteem.

**Duncan and Dick study (2000)**

This study aimed to describe the Treisman model which involves supplemental workshops in which college students solve problems in collaborative learning groups. The results revealed a significant effect on achievement favoring Math Excel students.

**Hijazi study (2003)**

The study aimed to identify the effectiveness of collaborative learning strategy in science achievement of primary pupils and attitudes towards collective action. The study sample included 124 pupils, 67 were an experimental group, and 57 were a control group. The study used achievement test, and a scale to measure the fifth grade of primary school pupils' trend towards cooperative teamwork. The findings of the study showed that the differences are statistically significant between the means of pupils test, and trends towards collective action for the benefit of the experimental group.

**Hsu and Wang study(2002)**

This study aimed to develop an Internet Collaborative Learning Behavior Scale to measure the learning behavior of Taiwan's eighth graders in their learning of the "Pythagorean Theorem". The 44-item Internet collaborative learning behavior scale (ICLBS) was used for the analysis. The preliminary results revealed that a model with five factors deriving from 39 items was the best model.

**Hwang, Chen and Hsu study (2006)**

The purpose of this study was to create a new online mathematical learning model that students do not only use electronic whiteboard to write down their mathematical problem solving solutions, but also use voice recording tool to give oral explanations about their thinking behind the solutions to cultivate

and applications of the mathematics concepts during the classroom instructions.

**Achievement**

Achievement means that a student meets the criteria of the standards to a level which demonstrates adequate understanding of the mathematics concepts tested.

**Retention**

Retention means that a student has an ability to recall or recognize the mathematics concepts which have been learned before.

## The Theoretical Background of the Study

**The concept of cooperative learning**

The use of cooperative learning strategies in the Western countries has begun since the early 20th century as part of John Dewey's social studies project, which have contributed greatly to the improving of learning in general, and helped to achieve the main objectives of the curriculum with great success and high accuracy (Slavin, 1992). The evolution of interest in cooperative learning, which appeared markedly during the 1980s, has been downloaded onto a large scale in the 1990s because of its substantial role in improving achievement in the academic and social aspects. It has become an appropriate substitute for the traditional learning, which do not focus on spreading the spirit of cooperation as the cooperative learning (Manning and Lucking, 1991). Cooperative learning is one of the most important strategies of teaching, which seeks to promote cooperation and interaction between students and remove the negative trend of competition among them, which leads to a kind of individuality, disincentives and lack of participation with others (Slavin, 1994).

Cohen (1994) introduced cooperative learning as the common work that has been in the form of small groups, through which students work with each other to ensure that each student participates sufficiently in the action or collective duty has been clearly identified. And, Johnson and Johnson (1992) introduced cooperative learning as the participation of students in the work to achieve the goals. And Saydawi (1992) introduced cooperative learning as "the establishment of a micro-heterogeneous group of students, work in an effective cooperation to achieve goals, in the framework of the acquisition of any academic or social return to them as a group and as individuals, the benefits will be greater than their total individual ones".

As defined by Al-Hashimi (1996), cooperative learning was "the type of classroom learning in which students learn together in small heterogeneous groups including students from various levels of performance (high, medium and low), but homogeneous in terms of the level of capabilities in the classroom as much as possible. And these groups work to achieve collective and unified goals".

**Positive contributions for cooperative learning in the educational process**

The cooperative learning method of teaching is the most widespread and common method in Western countries for the time being because of its present characteristics which enabled it to contribute effectively to activate the role of the educational process more than other traditional instructional methods. Studies cited a series of positive contributions for cooperative learning in the educational field, the most important of which are Abu O'Meara (1997) and Guyton (1991):

- The possibility of covering more information about the study subject.
- Improving learning through active participation of students with each other.
- Provide a suitable educational environment of appropriate action to support and promote teamwork and collaboration between students and increase internal motivation.
- Provision of appropriate educational opportunities through which a combination of models and teaching methods are used.
- Promote respect for the opinions and views of others.
- Use more thought processes and enhance creative thinking.
- Raising the level of academic achievement and degrees rate of the students' tests.
- Retention of learning impact for a longer period.
- Developing of positive school teachers attitudes towards the education process, to feel comfortable and accept others.
- Increase in the collective communication between students and the strong sense of belonging to the group.
- Accept their colleague as a source of knowledge and information.
- The provision of social communication mechanisms, to allow exchange of ideas and ask questions freely.

## Problem of the Study

In Saudi schools, teachers need to develop effective methods of teaching, especially in science and mathematics. The Ministry of Education—especially in Makkah area—released different teacher training projects to improve their teaching methods, and the cooperative learning was one of them. To show some advantages of the cooperative learning, this study was conducted to survey the effect of the use of cooperative learning on the achievement in mathematics and retention of the impact of learning for the sixth graders from the primary school in the city of Holy Makkah.

The problem of the study can be abbreviated in the following main question as follows:

- What is the effect of cooperative learning on the academic achievement and retention of mathematics concepts at primary school in Holy Makkah?

The main question can be divided into the following two sub-questions:

- What is the effect of cooperative learning method on the mathematics achievement for the sixth grade students at primary school in Holy Makkah?
- What is the effect of cooperative learning method on the retention of the mathematics concepts for a longer period at primary school in Holy Makkah?

## Importance of the Study

The current study importance appears as follows:

1. The study contributes in identifying the effect of the use of cooperative learning to improve the mathematics achievement for primary school students and retention impact of learning for a longer period.
2. This study contributes to enlighten mathematics teachers to the basic role played by the cooperative learning and how to facilitate learning processes of mathematics concepts.
3. This study seeks to convince those who are officially concerned in the preparation of mathematics curricula to the importance of the role of cooperative learning in improving the level of the mathematics achievement.
4. The study exposes the important foundations for the use of cooperative learning method in mathematics.
5. This study is a response to the recommendations and suggestions of previous studies.
6. This study provides a series of recommendations and proposals, which seek to develop new ideas in the field of the promotion of curricula and mathematics teaching methods.
7. This study is a contribution to improve the field of mathematics teaching methods in Saudi schools.

## Purpose of the Study

The purpose of this study is to compare the effect of the use of cooperative learning to the traditional learning method—in teaching mathematics—on academic achievement and the retention of mathematics concepts for sixth grade students from the primary school in Holy Makkah.

## The Hypotheses of the Study

1) There is no statistical significance difference at the level (0.05) in academic achievement between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group).
2) There is no statistical significance difference at the level (0.05) in the retention of mathematical concepts learning between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group).

## Limitation of the Study

The study was characterized by:

1) Sixth grade students from the primary school in Holy Makkah.
2) Decimal fractions from the sixth graders' book of mathematics.
3) Males.
4) Examine the effect of the use of cooperative learning method to improve the mathematics achievement at primary school students and retention of mathematics concepts for a longer period.
5) First semester of the academic year 1427/1428 H.

## Terms of the Study

### Cooperative learning

Cooperative learning means a small dedicated group of students learn together and take advantages of each other's expertise to achieve a common goal (Amita, 2006).

### Traditional learning

Traditional learning means that every student has to work alone during the explanation, discussion

*J. King Saud Univ.*, Vol. 22, *Edu. Sci. & Islamic Studies* (2), pp. 13-23, Riyadh (2010/1431H.)

# The Effect of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Retention of the Mathematics Concepts at the Primary School in Holy Makkah

**Abdullah Abbas Mohammed Ahmed Gubbad**
*Assistant Professor, Dept. of Curricula & Instruction, Teachers' College, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia*

(Received 27/04/1428H.; accepted for publication 15/03/1429H.)

***Keywords:*** Learning, Effect, Cooperative, Achievement, Mathematics, Concepts, Retention, Primary, School.

**Abstract.** The purpose of this study was to identify the effect of cooperative learning on the academic achievement and retention of the mathematics concepts learning of sixth grade students at primary school in Holy Makkah in Saudi Arabia.

The study sample was 59 students divided into two groups: the control group (29 students) which have been taught the mathematics concept using the traditional method, and the experimental group (30 students) which have been taught using the strategy of cooperative learning. An achievement test was used as an instrument to collect information and study data. Frequencies, percentages, means, standard deviations as well as t-test were used for the analysis of the study data and information.

The results of the study showed that there is a statistical significance difference at the level (0.05) between the means of the performance of the experimental and control groups on the achievement and retention test for the benefit of the experimental group.

## Introduction

Mankind adapt to the community life since the beginning of creation. They are social and civilian in their tendencies. They rarely live or work alone, but they always tend to interact in a safety social medium which supplies them the necessary support to continue their life. Nowadays, many education and administration advocators advice teachers to use the cooperative learning. In most of the developed countries, education supervisors find that the concept of cooperative learning depends on developing educational work through improving the vocational performance and the leadership role of the teachers. The importance of the theoretical and applied concepts of cooperative learning and its impact on improving the programs of training teachers and the level of achievement of the educators have been carried out at the 19th century. It was adopted by Johnson *et al.* (1995) that the concept of cooperative learning was recently introduced in education, where the students work together in small heterogeneous groups for the completion of common goals. Students are divided into groups of 2-5 members. After they receive the instructions and precise directions from the teacher, all members of the group participate to achieve their goals successfully. Johnson and his colleagues find that the cooperative work compared with the competitive work and individual work increases the achievement and productivity of students' performance, emphasizes the positive relations among the members, and improves mental health and self-esteem. Hajji (2000) mentioned that the students serve as sources of learning from each other, so the performance of an individual member depends on the other members of the group.

This study seeks to introduce the concept of cooperative learning as a new input to develop the educational achievement and retention of the studied information, and to help students have positive trends towards their educational environment. It also participates in improving teachers' cooperative learning skills in Saudi schools. The study simply compares the cooperative learning to the traditional learning—where each student works separately without the participation of others—to help students adapt to the professional organizations which enroll them to work after graduation.

# Contents

**Page**

## English Section



## Arabic Section



Printed at King Saud University Press, 2010 (1431H.)

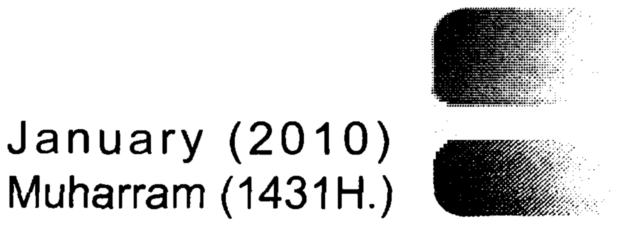
*J. King Saud Univ.*, Vol. 22, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (2), pp. 13-23 Eng., 207-401 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

# Journal of
# King Saud University

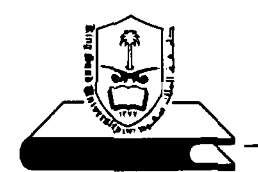
(Refereed Scientific Periodical)

## Volume 22

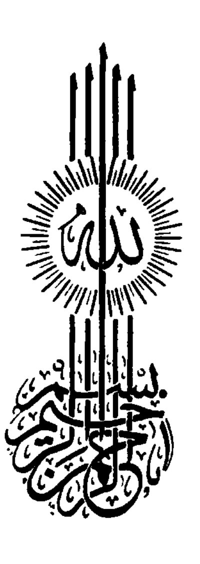
## Educational Sciences & Islamic Studies (2)



January (2010)
Muharram (1431H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,**
**MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

**1) Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

**2) Review article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

**3) Brief article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

**4) Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

**5) Book reviews:** The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

**General Instructions**

**1. Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

**2. Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

**3. Keywords:** Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

**4. Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

**5. Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, are to be in italic (if they are used).

**6. References:** In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

***Example:***

**Hicks, Granville.** "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

***Example:***

**Daiches, David.** *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

**7. Content note or footnote:** A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

**8. Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

**9. Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

**10. Offprints:** Authors will be provided 25 offprints without charge.

**11. Correspondence:**

Division Editor
*Journal of King Saud University*
*(Educational Sciences & Islamic Studies)*
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

**12. Frequency:** Three issues a year.

**13. Price per issue:** SR 20
US$ 10 (including postage)

**14. Subscription and exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

ISSN: 1018-3620




# Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 22

## Educational Sciences & Islamic Studies ( 2 )

May (2010)
Jumada I (1431 H.)



King Saud University
Academic Publishing & Press

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

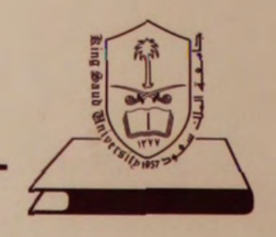


# مجلة
# جامعة الملك سعود
(دورية علمية محكمة)

المجلد الثاني والعشرون

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ( ٣ )

سبتمبر (٢٠١٠م)
رمضان (١٤٣١هـ)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه. ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. *مقالة استعراضية*: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر. وملاحظات وردود. ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع. بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية. التي لم يسبق نشرها. بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر. لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً. دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

### تعليمات عامة

١. **تقديم المواد:** يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً. مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. **الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة. على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة. وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. **الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١١ X ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,٦٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع. أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول. وتعليق لكل شكل وصورة. والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. **الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم. مم. م. كم. سم. ٢ مل. مجم. كجم... إلخ.

٦. **المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ. وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً بنط مائل. فرقم المجلد. ثم رقم العدد بين قوسين. ثم سنة النشر بين قوسين. ثم أرقام الصفحات.

**مثال:**

فقيها. أنيس بن حمزة. "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية). مجلد ١٥. العدد (١). (٢٠٠٣م). ١٣-٢٧.

ب ) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ. أما في قائمة المراجع. فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة. *فمدينة النشر*: *ثم الناشر*. *ثم سنة النشر*. ثم عدد صفحات الكتاب. إن وجدت.

**مثال:**

**المصري. وحيد عطية.** مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: *جامعة الملك سعود. ١٤٢٥هـ*. ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه. المرجع السابق... إلخ.

٧. **الحواشي:** تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر. وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي *حال الضرورة*: *يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية* عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن. وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. **التجارب:** سوف لن يُقبل أي تغيير. سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة. في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. **المواد المنشورة في المجلة لا تعبر**: بالضرورة. عن رأي جامعة الملك سعود.

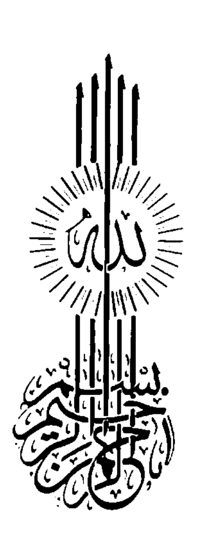
١٠. **المستلات:** يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

١١. **المراسلات:** توجه جميع المراسلات إلى:
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١. فاكس: ٤٦٧٩٩٦٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. **سعر النسخة الواحدة:** ٢٠ ريالاً سعودياً. ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. **الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود.
ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥ [illegible]


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٤٠٣-٦٨٠، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

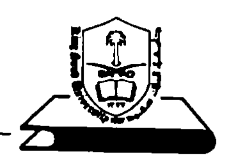
# مجلة
# جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

## المجلد الثاني والعشرون

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

سبتمبر (٢٠١٠م)
رمضان (١٤٣١هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية




مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣) ، ص ص ٤٠٣-٦٨٠ بالعربية، الرياض (٢٠١٠م/ ١٤٣١هـ)

# المحتويـــات

صفحـة

## القسم العربي

# واقع المفاهيم الإيمانية كما حدّدها العلامة بدر الدين العَيْني في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

**وائل عبد الرحمن التل*** ؛ **خالد محمد أبو القاسم****

* *أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس،* ** *أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية،*

*جامعة جازان، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ٢٨ / ١١/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٢ / ٥ / ١٤٢٩هـ)

**ملخص البحث.** هدف البحث إلى الكشف عن سلّم للمفاهيم الإيمانية في مصادر أصول التربية الإسلامية، وإلى الكشف عن واقع هذه المفاهيم في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. تمكّن البحث من التعرف إلى سلّم للمفاهيم الإيمانية عند العلامة بدر الدين العيني (ت٨٥٥هـ-١٤٥٢م) تكوّن من (٧٧) مفهوماً إيمانياً. أما فيما يتعلق بواقع هذه المفاهيم في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية فقد بينت نتائج البحث: توافر (١٦) مفهوماً بدرجة كافية، و(١٢) مفهوماً بدرجة متوسطة، و(٤٠) مفهوماً بدرجة قليلة، وعدم توافر (٩) مفاهيم. كما بينت النتائج عدم توافق ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الذي حدده العلامة العيني.

## المقدمة

يحقّق الإيمان والاعتقاد بمفاهيمه، والالتزام بهذه المفاهيم قولاً وعملاً، منهجاً وسلوكاً، السكينة في نفس الفرد المؤمن، قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ فِى قُلُوبِ ٱلْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوٓا۟ إِيمَـٰنًا مَّعَ إِيمَـٰنِهِمْ ﴾ [الفتح: ٤]. كما يحقق في هذه النفس الأمن والطمأنينة، قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَلَمْ يَلْبِسُوٓا۟ إِيمَـٰنَهُم بِظُلْمٍ أُو۟لَـٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾ [الأنعام: ٨٢]، ويهديها إلى الصواب، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُم بِإِيمَـٰنِهِمْ ﴾ [يونس: ٩]، ويجعل من حياة

الفرد حياة طيبة، قال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ [النحل: ٩٧]، ويُقبلُ عمله، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَعْمَلْ مِنَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ مِن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُو۟لَٰٓئِكَ يَدْخُلُونَ ٱلْجَنَّةَ ﴾ [النساء: ١٢٤]، وتُكفَّر سيئاته، فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "لا يصيب المؤمن همّ، لا حُزن ولا نَصب ولا أذى إلا كُفّر عنه" (رواه أحمد: المسند، ج٣، ص ٣٨)، ويثبته الله في الشدائد، قال تعالى ﴿ قُلْ نَزَّلَهُۥ رُوحُ ٱلْقُدُسِ مِن رَّبِّكَ بِٱلْحَقِّ لِيُثَبِّتَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَهُدًى وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ [النحل: ١٠٢]، ويدافع عنه، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُدَٰفِعُ عَنِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ ﴾ [الحج: ٣٨] ويمنحه العزّة، قال تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِۦ وَلِلْمُؤْمِنِينَ ﴾[المنافقون: ٨].

هذا ما يحققه الإيمان والاعتقاد بمفاهيمه والالتزام بها على مستوى الفرد، أمّا على مستوى المجتمع فإنّه يقود إلى الأخوّة الصادقة في الدين والحرمة بين المؤمنين، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ [الحُجُرات: ١٠]، ويحفظ عليهم أمنهم، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴾ [النساء: ٩٣]، وصاروا مجتمعاً متماسكاً في بنيانه، متكافلاً ومتعاوناً ومتراحماً، فعن النعمان بن بشير -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضوٌ تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمّى" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٥، ص٢٢٣٨، حديث رقم ٥٦٦٥؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٤، ص١٩٩٩، حديث رقم ٢٥٨٦). ويقوم فيه العدل والشهادة بالحقّ، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوا۟ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ أَوِ ٱلْوَٰلِدَيْنِ وَٱلْأَقْرَبِينَ ﴾ [النساء: ١٣٥].

لذلك فإن تحديد المفاهيم الإيمانية التي تشكّل بمجموعها حقيقة الإيمان وجوهره بطريقة علمية منظّمة ودقيقة يعدّ مطلباً ملحّاً. وهو الأمر الذي سعى الباحثان إلى تحقيقه من خلال دراسة الفكر التربوي الإسلامي والبحث في مصادره الأساسية، حتى تمكّنا من التعرف إلى سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده شيخ الإسلام (الأتابكي، ١٩٩٢، ج١٥، ص٢٨٦)، الإمام، الفاضل (السخاوي، د. ت، ج١٠، ص١٣٣)، العلامة (السيوطي، د. ت أ، ج٢، ص٢٧٥) بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العينتابي المعروف بالعيني (ابن العماد الحنبلي، د. ت، ج٧، ص٢٨٦). ويعدّ العلامة بدر الدين العيني -بحدود علم الباحثين- آخر من عمل على حصر وتصنيف وترتيب المفاهيم الإيمانية من بين العلماء المسلمين القدامى، وقد رأى أن تعيين من سبقه من العلماء المسلمين لهذه المفاهيم قد قصر عن الغاية، حيث قال: "وقد صنّف في تعيين هذه الشعب جماعة، منهم الإمام أبو عبدالله الحليمي صنّف فيها كتاباً سمّاه (فوائد المنهاج)، والحافظ أبو بكر البيهقي وسمّاه (شعب الإيمان)، والشيخ عبد الجليل أيضاً سمّاه (شعب الإيمان)، وإسحق ابن القرطبي وسمّاه (كتاب النصايح)، والإمام أبو حاتم - ابن حبّان

البستي- وسمّاه (وصف الإيمان وشعبه). ولم أرَ أحداً منهم شفى العليل ولا أروى الغليل" (العيني، ١٩٧٢، ج١، ص١٤٥).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هؤلاء العلماء المسلمين الذين ذكرهم العيني آنفاً، وغيرهم كالحافظ ابن حجر العسقلاني والعلامة العيني نفسه، الذين اهتموا بتعيين المفاهيم الإيمانية واعتنوا بتصنيفها، لم يتفقوا على عدّها على نمط واحد؛ فبعضهم عدّها تسعاً وستين، وقد استندوا في ذلك إلى ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "الإيمان بضع وستون شعبة، والحياء شعبة من الإيمان" (البخاري، ١٩٨٧، ج١، ص١٢- ١٣، حديث رقم٩). وبعضهم عدّها سبعاً وسبعين، وقد استندوا في ذلك إلى ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "الإيمان بضع وسبعون شعبة، والحياء شعبة من الإيمان" (مسلم، ١٩٥٥، ج١، ص٦٣، حديث رقم٣٥). وقد بيّن القاضي عياض (١٩٩٨) أن هذه المفاهيم هي خُلُق أهل التصديق، أعلاها التوحيد المتعيّن على كل مسلم وأدناها ما يتوقع ضرره بالمسلمين من إماطة الأذى عن طريقهم وإن لم يقع الأذى بعد. ثم قال: "وبقي بين هذين الطرفين من أعداد أبواب الإيمان ما لو تُكُلِّف حصرها بطريق الاجتهاد وتعيينها بغلبة الظن إلى حصر عدّته لأمكن" (ج١، ص٢٧٢).

لكنّ التعرّف إلى هذه المفاهيم الإيمانية لا يكفي وحده لتحقيق الهدف العام للتربية الإسلامية المتمثل في إيجاد الإنسان الصالح، وإنما يحتاج الأمر إلى تربية إيمانية تنهض بها مؤسسات، ويهيّأ لها الأساليب والوسائل والأدوات المناسبة والكافية، ولعلّ من أولها وأهمها الكتب الدراسيّة، تلك الكتب التي تُبنى وفق أهداف تربوية وتعليمية تتم صياغتها بدقّة ووضوح، ويُراعى عند اختيار محتواها (العناوين الرئيسة والفرعية، والمتن، والصور، والأنشطة، والتدريبات، والأسئلة والمناقشة) أسس تربوية قويمة، وكذلك الحال عند اختيار الوسائل التعليمية وأساليب التقويم. إلى جانب سلامة اللغة، والسلاسة في الأسلوب، واعتماد معايير حديثة في الإخراج من حيث الغلاف ونوع الورق وحجمه ووزنه، وجودة الحبر، وحجم الخط، وتناسب الألوان وكثافتها... وغير ذلك من المعايير.

هذا في الكتب الدراسية بعامة، لكنه في كتب التربية الإسلامية أوْلى، لأنها التي تعوِّل عليها الدولة والمجتمع، أفراداً وجماعات، وتولي اهتماماً أفقياً ورأسياً بالمفاهيم الإيمانية أكثر من غيرها من الكتب الدراسية. على أن يكون هذا الاهتمام بدءاً من الصف الأول من صفوف المرحلة الابتدائية كونها المرحلة الأولى والإلزامية من بين مراحل التعليم العام، ولأنها الحلقة الأساسية الأهم في سلسلة حلقات تطوير كتب التربية الإسلامية، والتي جعلت من بين أهدافها تأصيل الإيمان في القلوب، وتشكيل الفكر الصحيح والسلوك الإيماني القويم، وكذلك السلوك التعبّدي الواعي، لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة. لذلك قام الباحثان بالكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

## مشكلة البحث وأسئلته

في ضوء أهمية ما يحققه الإيمان والاعتقاد بمفاهيمه والالتزام بهذه المفاهيم في نفس الفرد وحياته وعلى مستوى

المجتمع من آثار جليلة. وفي ضوء أهمية تحديد المفاهيم الإيمانية التي تشكّل حقيقة الإيمان وجوهره تحديداً علمياً دقيقاً. وفي ضوء المكانة الرفيعة للعلامة بدر الدين العيني. وفي ضوء أهمية كتب التربية الإسلامية في تشكيل حقيقة الإيمان في شخصية تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي قولاً وعملاً، منهجاً وسلوكاً، من خلال اهتمامها أفقياً ورأسياً بالمفاهيم الإيمانية. يحدّد الباحثان مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: **ما واقع المفاهيم الإيمانية كما حدّدها العلامة بدر الدين العيني في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال الرئيس يجيب الباحثان عن الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الرابع: هل تَوافَقَ ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني؟

## أهمية البحث

تتمثّل أهميّة هذا البحث في إنه:

١- يُعدّ البحث الوحيد – بحدود علم الباحثين – الذي تناول بالدراسة سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني.

٢- يُعدّ البحث الوحيد – بحدود علم الباحثين – الذي تمكّن من الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٣- يتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث القائمين على أمر التطوير التربوي بالمملكة العربية السعودية، وهيئات تأليف كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. وذلك من خلال التعرّف بطريقة علمية منظمة ودقيقة إلى المفاهيم الإيمانية التي ينبغي بناؤها وتنميتها لدى المتعلمين، ومن خلال التعرّف إلى واقع هذه المفاهيم في تلك الكتب. مما يمكنهم من التخطيط للإفادة منها، واتخاذ القرارات التربوية والخطوات المناسبة تجاه الاهتمام بالمفاهيم الإيمانية، أو توافرها، أو تنميتها. مع مراعاة طبيعة المرحلة وما يتناسب منها مع خصائص التلاميذ ونموهم.

٤- يتوقع أن يعتمد باحثون آخرون سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدده العلامة بدر الدين العيني في إجراء بحوث تربوية أخرى.

## أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- تحديد مفاهيم التربية الإيمانية المختصة

بأعمال القلب، والمختصة بأعمال اللسان، والمختصة بأعمال البدن، في الفكر التربوي الإسلامي وترتيبها كما حدّدها العلامة بدر الدين العيني.

٢- الكشف عن واقع هذه المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

## محدّدات البحث

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في ضوء محددين اثنين، هما:

١- عينة البحث: إن تحديد واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية جاء من خلال تحليل كتب التربية الإسلامية المطوّرة التي تدرّس خلال العام الدراسي ٢٨-١٤٢٩هـ (٢٠٠٧- ٢٠٠٨م).

٢- أداة البحث: إن أداة البحث هي سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني.

## مصطلحات البحث

يعرّف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان البحث تعريفاً إجرائياً على النحو التالي:

**الواقع**: هو الحكم على كفاية اهتمام كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم التربية الإيمانية الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني.

**المفاهيم الإيمانية**: هي (٧٧) خصلة للتربية الإيمانية حدّدها العلامة بدر الدين العيني في سلّم خاص تضمن ثلاثة مجالات: الأول حدّد فيه المفاهيم الإيمانية التي تختص بأعمال القلب وعددها (٣٠) مفهوماً، والثاني حدّد فيه المفاهيم الإيمانية التي تختص بأعمال اللسان وعددها (٧) مفاهيم، والثالث حدّد فيه المفاهيم الإيمانية التي تختص بأعمال البدن وعددها (٤٠) مفهوماً والتي توزّعت هي الأخرى إلى ثلاثة مستويات: مفاهيم متعلقة بالأعيان وعددها (١٦) مفهوماً، ومفاهيم متعلقة بالأتباع وعددها (٦) مفاهيم، ومفاهيم متعلقة بعامة الناس وعددها (١٨) مفهوماً (العيني، ١٩٧٢). إن تصنيف هذه المفاهيم وتوزيعها حسب المجالات والمستويات المشار إليها آنفاً هي كما حددها العلامة بدر الدين العيني نفسه تصنيفاً وتوزيعاً.

**كتب التربية الإسلامية**: هي الكتب الدراسية المطوّرة لمادة التربية الإسلامية التي قررتها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي ٢٨- ١٤٢٩هـ (٢٠٠٧- ٢٠٠٨م) على تلاميذ صفوف مرحلة التعليم الابتدائي. وقد بلغ عددها (٦) كتب بواقع كتاب لكل صف من الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة (الأول- الرابع الابتدائي)، وبواقع كتاب من جزئين لكل من الصفين الأخيرين من المرحلة (الخامس والسادس الابتدائي).

**مرحلة التعليم الابتدائي**: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وهي مرحلة إلزامية تتكون من (٦) صفوف دراسية تبتدئ بالصف الأول الابتدائي الذي يلتحق به التلميذ حين يبلغ سن (٦) سنوات أو أكثر، وتنتهي بالصف السادس الابتدائي الذي تكون فيه سن التلميذ (١٢) سنة تقريباً.

## الإطار النظري للبحث

### حقيقة الإيمان

يُعرّف الإيمان بأنه: "تصديق بالجنان، وإقرار باللسان، وعمل بالأركان" (ابن أبي العز الحنفي الدمشقي، ١٩٩٣، ص٤٥٩). وهذا التعريف مبني على الترتيب، بمعنى إنه متى بطُل أوّل الإيمان بطُلت الأخر لأنها كلها مبنية على الأوّل، قال ابن أبي العز الحنفي: "إن القول قسمان: قول القلب وهو الاعتقاد، وقول اللسان وهو التكلم بكلمة الإسلام. والعمل قسمان: عمل القلب وهو نيته وإخلاصه، وعمل الجوارح. فإذا زالت هذه الأربعة زال الإيمان بكماله، وإذا زال تصديق القلب لم تنفع بقية الأجزاء، فإن تصديق القلب شرط في اعتبارها وكونها نافعة، وإذا بقي تصديق القلب وزال الباقي فهذا موضع المعركة. ولا شك أنه يلزم من عدم طاعة الجوارح عدم طاعة القلب، إذ لو أطاع القلب وانقاد لأطاعت الجوارح وانقادت. ويلزم من عدم طاعة القلب وانقياده عدم التصديق المستلزم للطاعة... فمن صلح قلبه صلح جسده قطعاً" (ابن أبي العز الحنفي الدمشقي، ١٩٩٣، ص٤٧٨)، وذلك لما رواه النعمان بن بشير رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج١، ص٢٨- ٢٩، حديث رقم٥٢؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص١٢١٩- ١٢٢٠، حديث رقم١٥٩٩).

وقد بيّن أبو عبد الله الحليمي أن كمال الإيمان يقوم على الإيمان بالله ورسوله، والزيادة فيه يقوم على الإيمان لله ولرسوله، وذلك بقوله: "الإيمان بالله ورسوله أصل، وهو الذي ينقل من الكفر، والإيمان لله ولرسوله ﷺ فرع، وهو الذي يكمل بكماله الإيمان وينقص بنقصانه الإيمان. ومعنى هذا أن أصل الإيمان إذا حصل ثم تبعته طاعة زائدة زاد الإيمان المتقدم بها لأنه إيمان انضم إليه إيمان كان يقتضيه، ثم إذا تبعت تلك الطاعة طاعة أخرى ازداد الأصل المتقدم والطاعة التي تليه بها، وعلى هذا إلى أن تكمل شعب الإيمان" (البيهقي، ١٩٩٠، ج١، ص٣٦-٣٧).

كما بيّن أبو عبد الله الحليمي أن نقصان الإيمان هو انفراد أصله عن بعض فروعه مما اشتمل عليه الخطاب والتكليف، أو انفراد أصله وبعض فروعه، وذلك بقوله: "نقصان الإيمان هو انفراد أصله عن بعض فروعه، أو انفراد أصله وبعض فروعه عمّا بقي منها مما اشتمل عليه الخطاب والتكليف، لأن النقصان خِلْفَ الزيادة. فإذا قيل لمن آمن وصلّى زاد إيمانه وجب أن يقال لمن آمن ووجبت عليه الصلاة فلم يصلِّ إنه ناقص الإيمان، وإنه صار بتركها مع القدرة عليها فاسقاً عاصياً. وعلى هذا سائر الأركان. فأما ما تطوع به الإنسان مما ليس بواجب عليه بمعنى تصديق العقد والقول بالفعل موجود فيه فيزداد به الإيمان، وتركه بالإضافة إلى من لم يتركه يجوز أن يسمى نقصاناً لكن لا يوجب لتاركه عصياناً" (البيهقي، ١٩٩٠، ج١، ص٣٧). هذا يعني أن للإيمان معايير دقيقة تحدد كمال الإيمان والزيادة فيه والنقصان منه.

### ترجمة العلامة بدر الدين العيني

هو العلامة (السيوطي، د.ت أ، ج٢، ص٢٧٥)، عمدة المؤرخين، ومقصد الطالبين (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٦- ٢٨٧)، قاضي القضاة

(السيوطي، د.ت ب، ص١٧٤)، شيخ الإسلام (الأتابكي، ١٩٩٢، ج١٥، ص٢٨٦)، الإمام، الفاضل (السخاوي، د.ت، ج١٠، ص١٣٣) بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين بن يوسف بن محمود العنتابي، المعروف بالعيني (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٦).

ولد بعنتاب (قرب حلب) في رمضان سنة (٧٦٢هـ)، ونشأ بها، وتفقه على والده وغيره (السيوطي، د.ت أ، ج٢، ص ٢٧٥ ؛ ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٦- ٢٨٧). ثم ارتحل إلى حلب ودمشق وبيت المقدس ودخل القاهرة واستقر بها (الشوكاني، د.ت، ج٢، ص٢٩٤)، وأخذ عن أغلب علماء هذه البلاد مثل: الجمال يوسف الملطي، والعلاء أحمد بن محمد السيرامي، والشمس محمد الراعي بن الزاهد، والبدر محمود بن محمد العنتابي، والأثير جبريل بن صالح البغدادي، والفقيه عيسى بن الخاص بن محمود السرماوي (السخاوي، د.ت، ج١٠، ص١٣١). كما قرأ وسمع ما لا يحصى من الكتب والتفاسير. وقد كان لهذا التعدد في مصادر العيني وتنوعها أثر في أن برع في علوم كثيرة، وكان أحد أوعية العلم فيها، ومن هذه العلوم: الفقه، والتفسير، والحديث، واللغة، والنحو، والتصريف، والتاريخ (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٨، ٢٨٧).

ولي بدر الدين العيني نظر الحسبة بالقاهرة مراراً، ونَظَرَ الأحْباس، وتولّى قضاء الحنفيّة بها، وعمّر مدرسة بقرب الجامع الأزهر (السيوطي، د.ت أ، ج٢، ص٢٧٥)، وتقلد عدداً من الوظائف الدينية (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٧). وجلس للتدريس؛ فانتفع به الناس، وأخذ عنه الطلبة من كل مذهب (الشوكاني، د.ت، ج٢، ص٢٩٥، ٢٩٤). واشتهر اسمه، وبَعُدَ صيته (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٧). وقد صنف التصانيف المفيدة النافعة (الأتابكي، ١٩٩٢، ج١٥، ص٢٨٧)، منها: شرح البخاري في أكثر من (٢٠) مجلداً، وشرح معاني الآثار (١٢) مجلداً، والتاريخ الكبير (٢٠) مجلداً، وشرح شواهد ألفية ابن مالك، وغيرها (ابن العماد الحنبلي، د.ت، ج٧، ص٢٨٧-٢٨٨).

اتصف العلامة بدر الدين العيني إلى جانب ذلك كله بالحشمة، والمروءة، والديانة، ولطف العشرة، والتواضع. وقد توفي في القاهرة ليلة الثلاثاء رابع ذي الحجة سنة (٨٥٥هـ)، ودفن بمدرسته (السخاوي، د.ت، ج١٠، ص١٣٣).

**الدراسات السابقة**

لم يعثر الباحثان – بحدود تقصيهما – على أي دراسة تربوية أو غير تربوية تناولت فكر العلامة بدر الدين العيني، أو تناولت المفاهيم الإيمانية كما حددها. غير إنهما عثرا على (٦) دراسات تناولت المفاهيم الإيمانية عند غير العيني من العلماء؛ فقد قام فرحان ومرعي (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي محافظة إربد بالأردن نحو القيم الإسلامية التي أفردها الإمام البيهقي كشعب للإيمان في سلّم متدرج من خلال تبيان أهمية كل شعبة من الشعب وذلك بتبيان نسبة استجاباتهم عنها، وارتباطاتها، وتوزعها إلى مكونات عامة، والفروق بين فئات المعلمين حسب متغيرات الجنس والسلطة المشرفة ودرجة الإعداد. وقد توصلت الدراسة إلى بيان تفوق عوامل السلوك السلبي للفرد بالنسبة لشعب الإيمان التي

وردت في مجالي العقائد والعبادات على عوامل السلوك الإيجابي المبادر، في حين ارتفعت نسب عوامل السلوك الإيجابي مقابل السلوك السلبي بالنسبة لشعب الإيمان التي وردت في مجالي المعاملات الرئيسة والمعاملات الثانوية. وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق بين فئات المعلمين في اتجاهاتهم نحو القيم الإسلامية التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجالات العقائد والعبادات والمعاملات.

وقام شقير (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى بيان أثر متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما في اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الزرقاء بالأردن نحو القيم الإسلامية في سلّم شعب الإيمان للإمام البيهقي. توصلت الدراسة إلى بيان تفوق طلبة الفرع العلمي ذكوراً وإناثاً في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان على مستوى السلّم ككل. وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجال العقائد، وإلى تفوق الذكور في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجال العبادات، وإلى تفوق الإناث في القيم التي دلّت عليها شعب الإيمان في مجال المعاملات. كما توصلت إلى بيان عدم وجود فروق دالة تعزى للتفاعل بين جنس الطالب وتخصصه في اتجاهاته نحو القيم الإسلامية التي وردت في سلّم شعب الإيمان.

وقامت أبو حطب (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى بيان مدى توافر المعرفة الدينية الإسلامية في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الأساسي بالأردن خلال العام الدراسي ٩٤-١٩٩٥م، وإلى ترتيب مجالات المضامين الدينية التي توافرت في هذه الكتب، وذلك في ضوء السلّم الذي حدده الإمام البيهقي لشعب الإيمان. توصلت الدراسة إلى أن كتب اللغة العربية قد تضمنت قدراً من المضامين الدينية بلغت تكراراتها (١٧٠٧) تكراراً توزعت إلى (٣٧٩) تكراراً لشعب الإيمان التي تحددت في مجال العقائد، وإلى (٤٩٢) تكراراً في مجال العبادات، وإلى (٥٠٧) تكراراً في مجال المعاملات الرئيسة، وإلى (٢٢٩) تكراراً في مجال المعاملات الثانوية. كما توصلت الدراسة إلى أن ترتيب مجالات المعرفة الدينية في كتب اللغة العربية لم يأت وفق ترتيبها في السلّم، حيث احتل مجال المعاملات الرئيسة المرتبة الأولى، فمجال العبادات، فمجال العقائد، ثم مجال المعاملات الثانوية في المرتبة الرابعة، وهذا المجال هو الوحيد الذي جاء حسب موقعه في سلّم شعب الإيمان.

وقام هيلات (١٩٩٧) بدراسة هدفت في الجانب الذي يتعلق بالمضامين الدينية إلى بيان مدى توافر هذه المضامين في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة في المرحلتين الأساسية والثانوية بالأردن خلال العام الدراسي ٩٦-١٩٩٧م، وإلى ترتيب مجالات المضامين الدينية التي توافرت في هذه الكتب، وذلك في ضوء السلّم الذي حدده الإمام البيهقي لشعب الإيمان. توصلت الدراسة إلى بيان أن كتب الدراسات الاجتماعية قد تضمنت قدراً من المضامين الدينية بلغت تكراراتها (٢٩١) تكراراً توزعت إلى (٥٥) تكراراً لشعب الإيمان التي تحددت في مجال العقائد، وإلى (٥٨) تكراراً في مجال العبادات، وإلى (١٥١) تكراراً في مجال المعاملات الرئيسة، وإلى (٢٧) تكراراً في مجال المعاملات الثانوية. كما توصلت الدراسة إلى أن ترتيب هذه المجالات جاء مخالفاً لترتيبها في سلّم البيهقي نفسه، حيث احتل مجال المعاملات الرئيسة المرتبة الأولى، فمجال

العبادات، فمجال العقائد، ثم مجال المعاملات الثانوية في المرتبة الرابعة، وهذا المجال هو الوحيد الذي جاء حسب موقعه في سلّم شعب الإيمان.

كما قام التل ومساعدة (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر القيم الإسلامية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بجمهورية السودان خلال العام الدراسي ٩٨- ١٩٩٩م في ضوء سلّم شعب الإيمان الذي حدده الإمام البيهقي، وإلى ترتيب مجالات هذه القيم في ضوء ترتيبها في سلّم شعب الإيمان نفسه. توصلت الدراسة إلى توافر (٦٦) قيمة في كتاب الصف الأول الثانوي، و(٦٥) قيمة في كتاب الصف الثاني الثانوي، و(٦٥) قيمة في كتاب الصف الثالث الثانوي. كما توصلت الدراسة إلى تفاوت مدى توافرها في الكتب عينة الدراسة في ضوء سلّم شعب الإيمان ككل، وفي ضوء كل مجال من مجالاته الأربعة، حيث بلغ مجموع تكرارات القيم (٢١٣٧) تكراراً توزعت إلى (١٠٤٣) تكراراً في المجال الثالث (المعاملات الرئيسة) وجاء في المرتبة الأولى، وإلى (٤٣٥) تكراراً في المجال الأول (العقائد) وجاء في المرتبة الثانية، وإلى (٤٠٧) تكراراً في المجال الثاني (العبادات) وجاء في المرتبة الثالثة، وإلى (٢٥٢) تكراراً في المجال الرابع (المعاملات الثانوية)، وهو المجال الوحيد الذي جاء حسب موقعه في سلّم شعب الإيمان.

أما الدراسة السادسة فقد قام بها التل (٢٠٠٢) بهدف الكشف عن خصال الإيمان كما حددها ابن حجر العسقلاني، وإلى الكشف عن درجة تمثل طلبة الجامعات في السودان هذه الخصال من وجهة نظر الطالبات في كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية. وقد توصلت الدراسة إلى الكشف عن (٧٧) خصلة إيمانية حددها ابن حجر العسقلاني وصنّفها حسب طبيعتها إلى (٢٥) خصلة قلبية، و(٧) خصال لسانية، و(٤٥) خصلة بدنية. وتوصلت أيضاً إلى أن طلبة الجامعات في السودان يتمثلون (١٠) خصال إيمانية بدرجة كبيرة جداً، و(٣٩) خصلة بدرجة كبيرة، و(٢١) خصلة بدرجة متوسطة، و(٣) خصال بدرجة قليلة. في حين حذفت (٤) خصال لا تتناسب طبيعتها وظروف المجتمع السوداني وقت إجراء الدراسة. كما توصلت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق دالة بين الطالبات تُعزى إلى حالتهن الحضرية لصالح طالبات الريف في درجة تمثل الخصال الإيمانية القلبية، والبدنية المتعلقة بالأتباع، والبدنية المتعلقة بعامة الناس. وأن هناك فرقاً دالاً بين متوسط طالبات (الأحياء + الكيمياء) في درجة تمثل الخصال الإيمانية اللسانية. وأن هناك فرقاً دالاً بين متوسط طالبات (الفيزياء + الرياضيات) في درجة تمثل الخصال الإيمانية البدنية المتعلقة بالأعيان.

بمقارنة البحث الحالي مع الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

١- من جهة الإضافة العلمية: اتفق البحث الحالي مع دراسة فرحان ومرعي (١٩٨٨) ودراسة التل (٢٠٠٢) في أن كلاً منها كان له السبق في توظيف أداة بحثه في مجال أصول التربية والفكر التربوي الإسلامي، حيث يعد البحث الحالي هو الأول الذي تناول سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني، وتعد دراسة فرحان ومرعي الدراسة الأولى التي تناولت سلّم شعب الإيمان كما حدده الإمام البيهقي، وتعد دراسة التل هي الأولى التي تناولت سلّم خصال الإيمان كما حدده الحافظ ابن

حجر العسقلاني. في حين اعتمدت الدراسات السابقة الأخرى على سلّم شعب الإيمان كما حدده الإمام البيهقي الذي أبانت عنه دراسة فرحان ومرعي.

٢- من جهة هدف البحث: اتفق البحث الحالي مع دراسة أبو حطب (١٩٩٥)، ودراسة هيلات (١٩٩٧)، ودراسة التل ومساعدة (٢٠٠٠)، في أن كلاً منها هدف إلى التعرف إلى واقع المفاهيم أو الخصال أو الشعب الإيمانية في الكتب الدراسية. في حين هدفت الدراسات الأخرى إلى دراستها لدى عينة بشرية من حيث قياس اتجاهاتها نحو الخصال أو الشعب الإيمانية، أو درجة الاعتقاد بها، أو درجة ممارستها والاستعداد لممارستها.

٣- من جهة أداة البحث: اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة كلها في أن أداتها كانت في الفكر التربوي الإسلامي. حيث إن أداة البحث الحالي هي سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني، وأن أداة البحث في دراسة التل (٢٠٠٢) كانت سلّم خصال الإيمان كما حدده الحافظ ابن حجر العسقلاني، وأن أداة البحث في الدراسات الأخرى كلها كانت سلّم شعب الإيمان كما حدده الإمام البيهقي.

٤- من جهة الحدود المكانية: اختلفت بيئة البحث الحالي عن بيئات الدراسات السابقة كلها. حيث كانت بيئة البحث الحالي هي المملكة العربية السعودية، في حين كانت دراسة التل ومساعدة (٢٠٠٠) ودراسة التل (٢٠٠٢) هي جمهورية السودان، وكانت بيئة الدراسات الأخرى هي المملكة الأردنية الهاشمية.

## الطريقة والإجراءات

### منهج البحث

استخدم في هذا البحث منهجان اثنان، هما:

١- المنهج التاريخي: تمثلت الإفادة من المنهج التاريخي في التعرف إلى سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدده العلامة بدر الدين العيني، ومجالاته، والمفاهيم الإيمانية التي تكوّن كل مجال من هذه المجالات.

٢- المنهج الوصفي: تمثلت الإفادة من المنهج الوصفي في الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. كما تمثلت في الكشف عن مدى كفاية توافر هذه المفاهيم في الكتب عينة البحث، وذلك بما يتناسب مع طبيعة المرحلة وخصائص تلاميذها ونموهم.

### عينة البحث

تكونت عينة البحث من جميع كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية المقررة خلال العام الدراسي ٢٨-١٤٢٩هـ (٢٠٠٧- ٢٠٠٨م). وقد بلغ عددها (٦) كتب بواقع كتاب لكل صف من الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة (الأول – الرابع الابتدائي)، وكتاب من جزئين لكل من الصفين الأخيرين من المرحلة (الخامس والسادس الابتدائي) بواقع جزء واحد لكل فصل دراسي. وهو ما يوضحه الجدول التالي رقم (١):

**الجدول رقم (١). عينة البحث من كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية المقررة خلال العام الدراسي ٢٨-١٤٢٩هـ (٢٠٠٧-٢٠٠٨م).**

| الصف الدراسي | الأول الابتدائي | الثاني الابتدائي | الثالث الابتدائي | الرابع الابتدائي | الخامس الابتدائي | السادس الابتدائي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اسم الكتاب | التوحيد والفقه | التوحيد والفقه | التوحيد والفقه | التوحيد والفقه | التوحيد والحديث والفقه والتجويد | التوحيد والحديث والفقه والتجويد |

## وحدة التحليل

استخدم الباحثان وحدتين من وحدات تحليل المحتوى، هما:

١- وحدة "الكلمة": إن استخدام هذه الوحدة مكّن الباحثين من التعرف إلى المفاهيم الإيمانية كما حددها العلامة بدر الدين العيني. كما مكّنهما من الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية الواردة (لفظاً) في كتب التربية الإسلامية عينة البحث.

٢- وحدة "الفكرة": إن استخدام هذه الوحدة مكّن الباحثين من الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية الواردة (معنًى) في كتب التربية الإسلامية عينة البحث.

## ثبات التحليل

تم التأكد من ثبات تحليل المحتوى بالطريقة والإجراءات التالية:

١- التأكد من ثبات تحليل مصادر الفكر التربوي الإسلامي: قام الباحث الأول بتحليل عينة من مصادر الفكر التربوي للاطمئنان على سلامة طريقة التحليل المتبعة وقدرتها على الكشف عن المفاهيم الإيمانية فيها. ثم أعاد الباحث نفسه تحليل العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين كاملين. ثم قدمت عينة التحليل إلى اثنين من الزملاء ممن هم برتبة أستاذ مشارك في أصول التربية بالإضافة إلى الباحث الثاني، وذلك بعد بيان طريقة التحليل المتّبعة. ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها} + \text{عدد الإجابات غير المتفق عليها}} \times 100\%$$

والجدول التالي رقم (٢) يظهر معامل ثبات تحليل عينة من مصادر الفكر التربوي الإسلامي:

**الجدول رقم (٢). معامل ثبات تحليل عينة من مصادر الفكر التربوي الإسلامي.**

| المحلل | عدد الإجابات المتفق عليها | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|
| الأول (الباحث الأول – المرة الثانية) | ٤٠ | ٩٧.٥٦ |
| الثاني | ٣٩ | ٩٥.١٢ |
| الثالث | ٣٦ | ٨٧.٨٠ |
| الرابع (الباحث الثاني) | ٣٨ | ٩٢.٦٨ |
| نسبة الاتفاق العامة | | ٩٣.٢٩ |

وتعد نسبة الاتفاق هذه (٩٣.٢٩٪) نسبة عالية للحكم على ثبات التحليل وكفايتها لغرض البحث.

٢- التأكد من ثبات تحليل كتب التربية الإسلامية: قام الباحث الأول بتحليل عينة من كتب التربية الإسلامية عينة البحث للاطمئنان على سلامة طريقة التحليل المتبعة وقدرتها على الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية فيها. ثم أعاد الباحث نفسه تحليل العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين كاملين. ثم قدمت عينة التحليل إلى اثنين من الزملاء الأول برتبة أستاذ مشارك في أصول التربية، والثاني برتبة أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، بالإضافة إلى الباحث الثاني. وذلك بعد بيان طريقة التحليل المتّبعة. ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة السابقة. والجدول التالي رقم (٣) يظهر معامل ثبات تحليل عينة من كتب التربية الإسلامية عينة البحث:

**الجدول رقم (٣). معامل ثبات تحليل عينة من كتب التربية الإسلامية.**

| المحلل | عدد الإجابات المتفق عليها | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|
| الأول (الباحث الأول- المرة الثانية) | ١٦٦ | ٩٨.٨١ |
| الثاني | ١٦٢ | ٩٦.٤٣ |
| الثالث | ١٥٩ | ٩٤.٦٤ |
| الرابع (الباحث الثاني) | ١٦٥ | ٩٨.٢١ |
| نسبة الاتفاق العامة | | ٩٧.٠٢ |

وتعد نسبة الاتفاق هذه (٩٧.٠٢٪) نسبة عالية للحكم على ثبات التحليل وكفايتها لغرض البحث.

**المعالجة الإحصائية**

استخدم الباحثان التكرارات والنسبة المئوية للتعرف إلى واقع المفاهيم الإيمانية ومدى كفاية توافرها في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وذلك وفق الطريقة التالية:

$$\frac{\text{مجموع تكرارات المفهوم الواحد}}{\text{مجموع تكرارات مفاهيم المجال}} \times ١٠٠٪$$

**معيار الحكم على كفاية توافر المفاهيم الإيمانية**

بهدف الاطمئنان على سلامة ودقة الأحكام التي سيصدرها الباحثان على درجة كفاية توافر المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية فقد قاما باستشارة بعض الخبراء والمتخصصين لاعتماد حدود النسب المئوية لتكون معياراً للحكم على كفاية توافر كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية فكان الإجماع على حدود النسب التالية:

١- (١٠٪ فأكثر): دليل توافر المفهوم بدرجة كافية.

٢- (٥٪ - أقل من ١٠٪): دليل توافر المفهوم بدرجة متوسطة.

٣- (أقل من ٥٪): دليل توافر المفهوم بدرجة قليلة.

**نتائج البحث**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قام الباحثان بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٤):

**الجدول رقم (٤). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي | | | | | | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | | | |
| ١٢ | محبة النبي ﷺ | التكرار | ٥ | ١٥ | ٨ | ٩ | ١٧ | ٣٥ | ٨٩ | ١٥٫٠٤ | ١ |
| | | النسبة | ١٢٫١٩ | ٢٨٫٣ | ٨٫٥١ | ١٦٫٣٦ | ٨٫٦٣ | ٢٣٫٠٣ | | | |
| ١ | الإيمان بالله تعالى | التكرار | ١٢ | ٣ | ١٥ | ١٠ | ١١ | ٩ | ٦٠ | ١٠٫١٤ | ٢ |
| | | النسبة | ٢٩٫٢٧ | ٥٫٦٦ | ١٥٫٩٦ | ١٨٫١٨ | ٥٫٥٨ | ٥٫٩٢ | | | |
| ٥ | الإيمان بالرسل (عليهم السلام) | التكرار | ٣ | ٤ | ١٣ | ٤ | ٤ | ٦ | ٣٤ | ٥٫٧٥ | ٣ |
| | | النسبة | ٧٫٣٢ | ٧٫٥٥ | ١٣٫٨٣ | ٧٫٢٧ | ٢٫٠٣ | ٣٫٩٥ | | | |
| ١٨ | الشكر (لله تعالى) | التكرار | ٦ | ١ | ٥ | ٢ | ١٤ | ٥ | ٣٣ | ٥٫٥٧ | ٤ |
| | | النسبة | ١٤٫٦٣ | ١٫٨٩ | ٥٫٣٢ | ٣٫٦٤ | ٧٫١١ | ٣٫٢٩ | | | |
| ١٥ | الخوف (من الله تعالى) | التكرار | ١ | ٣ | ١ | ٥ | ٢١ | ١ | ٣٢ | ٥٫٤١ | ٥ |
| | | النسبة | ٢٫٤٤ | ٥٫٦٦ | ١٫٠٦ | ٩٫٠٩ | ١٠٫٦٦ | ٠٫٦٦ | | | |
| ٢٢ | الرحمة والشفقة | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ١٦ | ١٥ | ٣٢ | ٥٫٤١ | ٥ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ١٫٨٢ | ٨٫١٢ | ٩٫٨٧ | | | |
| ٤ | الإيمان بالكتب السماوية | التكرار | ٦ | ٤ | ١٠ | ١ | ٣ | ٢ | ٢٦ | ٤٫٣٩ | ٧ |
| | | النسبة | ١٤٫٦٣ | ٧٫٥٥ | ١٠٫٦٤ | ١٫٨٢ | ١٫٥٢ | ١٫٣١ | | | |
| ١٤ | التوبة والندم | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٣ | ١٢ | ١١ | ٢٦ | ٤٫٣٩ | ٧ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٥٫٤٥ | ٦٫٠٩ | ٧٫٢٤ | | | |
| ١٣ | الإخلاص | التكرار | ١ | ١ | ٣ | ١ | ٩ | ٨ | ٢٣ | ٣٫٨٩ | ٩ |
| | | النسبة | ٢٫٤٤ | ١٫٨٩ | ٣٫١٩ | ١٫٨٢ | ٤٫٥٧ | ٥٫٢٦ | | | |
| ٦ | الإيمان بالقدر خيره وشره | التكرار | ٠ | ٢ | ٩ | ٠ | ٤ | ٥ | ٢٠ | ٣٫٣٨ | ١٠ |
| | | النسبة | ٠ | ٣٫٧٧ | ٩٫٥٨ | ٠ | ٢٫٠٣ | ٣٫٢٩ | | | |
| ٢٠ | الصبر (على المصائب والآلام) | التكرار | ٠ | ٠ | ٤ | ٠ | ١٠ | ٦ | ٢٠ | ٣٫٣٨ | ١٠ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٤٫٢٦ | ٠ | ٥٫٠٧ | ٣٫٩٥ | | | |
| ٢٤ | التوكل (على الله تعالى) | التكرار | ٠ | ٠ | ٣ | ٢ | ٩ | ٤ | ١٨ | ٣٫٠٤ | ١٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٣٫١٩ | ٣٫٦٤ | ٤٫٥٧ | ٢٫٦٣ | | | |
| ١١ | الحب في الله والبغض في الله | التكرار | ٠ | ١ | ٠ | ٥ | ٣ | ٨ | ١٧ | ٢٫٨٧ | ١٣ |
| | | النسبة | ٠ | ١٫٨٩ | ٠ | ٩٫٠٩ | ١٫٥٢ | ٥٫٢٦ | | | |

**تابع الجدول رقم (٤).**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي: الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | الإيمان باليوم الآخر | التكرار | ١ | ٥ | ٥ | ٠ | ٤ | ١ | ١٦ | ٢٫٧ | ١٤ |
| | | النسبة | ٢٫٤٤ | ٩٫٤٢ | ٥٫٣٢ | ٠ | ٢٫٠٣ | ٠٫٦٦ | | | |
| ٣ | الإيمان بالملائكة | التكرار | ٠ | ٢ | ١٠ | ٠ | ٣ | ٠ | ١٥ | ٢٫٥٣ | ١٥ |
| | | النسبة | ٠ | ٣٫٧٧ | ١٠٫٦٤ | ٠ | ١٫٥٢ | ٠ | | | |
| ١٠ | محبة الله تعالى | التكرار | ٣ | ٤ | ١ | ٣ | ٠ | ٤ | ١٥ | ٢٫٥٣ | ١٥ |
| | | النسبة | ٧٫٣٢ | ٧٫٥٥ | ١٫٠٦ | ٥٫٤٥ | ٠ | ٢٫٦٣ | | | |
| ٢١ | التواضع | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٤ | ١ | ١٥ | ٢٫٥٣ | ١٥ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧٫١١ | ٠٫٦٦ | | | |
| ٢٧ | ترك الحقد والضغن | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٧ | ٦ | ١٤ | ٢٫٣٦ | ١٨ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ١٫٨٢ | ٣٫٥٥ | ٣٫٩٥ | | | |
| ٢ | اعتقاد حدوث ما سوى الله تعالى | التكرار | ٢ | ١ | ٣ | ٢ | ٢ | ٣ | ١٣ | ٢٫٢ | ١٩ |
| | | النسبة | ٤٫٨٨ | ١٫٨٩ | ٣٫١٩ | ٣٫٦٤ | ١٫٠٢ | ١٫٩٧ | | | |
| ١٦ | الرجاء (إلى الله تعالى) | التكرار | ٠ | ١ | ٠ | ٤ | ٥ | ١ | ١١ | ١٫٨٦ | ٢٠ |
| | | النسبة | ٠ | ١٫٨٩ | ٠ | ٧٫٢٧ | ٢٫٥٤ | ٠٫٦٦ | | | |
| ٢٣ | الرضا بالقضاء | التكرار | ٠ | ٢ | ١ | ٠ | ٢ | ٥ | ١٠ | ١٫٦٩ | ٢١ |
| | | النسبة | ٠ | ٣٫٧٧ | ١٫٠٦ | ٠ | ١٫٠٢ | ٣٫٢٩ | | | |
| ٢٦ | ترك الحسد | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٥ | ٣ | ٩ | ١٫٥٢ | ٢٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ١٫٨٢ | ٢٫٥٤ | ١٫٩٧ | | | |
| ٢٨ | ترك الغضب | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧ | ٢ | ٩ | ١٫٥٢ | ٢٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٣٫٥٥ | ١٫٣١ | | | |
| ٨ | الوثوق على وعد الجنة والخلود فيها | التكرار | ١ | ٢ | ٢ | ٠ | ٢ | ١ | ٨ | ١٫٣٥ | ٢٤ |
| | | النسبة | ٢٫٤٤ | ٣٫٧٧ | ٢٫١٣ | ٠ | ١٫٠٢ | ٠٫٦٦ | | | |
| ٢٩ | ترك الغش | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٣ | ٣ | ٦ | ١٫٠١ | ٢٥ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٫٥٢ | ١٫٩٧ | | | |
| ٩ | اليقين بوعيد النار وعذابها وأنها لا تفنى | التكرار | ٠ | ١ | ١ | ٠ | ٢ | ١ | ٥ | ٠٫٨٤ | ٢٦ |
| | | النسبة | ٠ | ١٫٨٩ | ١٫٠٦ | ٠ | ١٫٠٢ | ٠٫٦٦ | | | |
| ١٧ | ترك اليأس والقنوط | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٣ | ١ | ٥ | ٠٫٨٤ | ٢٦ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ١٫٨٢ | ١٫٥٢ | ٠٫٦٦ | | | |
| ٢٥ | ترك العجب والزهو | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٥ | ٠ | ٥ | ٠٫٨٤ | ٢٦ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢٫٥٤ | ٠ | | | |
| ١٩ | الوفاء (بالوعود والعهود) | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤ | ٤ | ٠٫٦٨ | ٢٩ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢٫٦٣ | | | |
| ٣٠ | ترك حب الدنيا | التكرار | ٠ | ١ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٢ | ٠٫٣٤ | ٣٠ |
| | | النسبة | ٠ | ١٫٨٩ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠٫٦٦ | | | |

يتبين من الجدول السابق رقم (٤) أن المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب الـ (٣٠) الواردة في سلم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني تتوافر جميعها في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية (٢) مفهومان إيمانيان هما على التوالي: محبة النبي صلى الله عليه وسلم، الإيمان بالله تعالى.

٢- توافر بدرجة متوسطة (٤) مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: الإيمان بالرسل، الشكر، الخوف، الرحمة والشفقة.

٣- توافر بدرجة قليلة (٢٤) مفهوماً إيمانياً، وهي على الترتيب حسب توافرها: الإيمان بالكتب السماوية، التوبة والندم، الإخلاص، الإيمان بالقدر خيره وشره، الصبر، التوكل، الحب في الله والبغض في الله، الإيمان باليوم الآخر، الإيمان بالملائكة، محبة الله تعالى، التواضع، ترك الحقد والضغن، اعتقاد حدوث ما سوى الله تعالى، الرجاء، الرضا بالقضاء، ترك الحسد، ترك الغضب، الوثوق على وعد الجنة والخلود فيها، ترك الغش، اليقين بوعيد النار وعذابها وأنها لا تفنى، ترك اليأس والقنوط، ترك العجب والزهو، الوفاء، ترك حب الدنيا.

إن المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب هي إما مفاهيم تتعلق بأركان الإيمان، وإما مفاهيم تتعلق بآثار الإيمان بتلك الأركان. فأما مفاهيم أركان الإيمان فهي ثابتة لا تتغير، ولا هي تتجاذبها العقول أو أهواء النفس، وقد تصدّر مفهوما (محبة النبي صلى الله عليه وسلم، والإيمان بالله تعالى) مفاهيم أركان الإيمان كلها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي حيث بلغت تكرارات مفهوم محبة النبي صلى الله عليه وسلم (٨٩) تكراراً. وبلغت تكرارات مفهوم الإيمان بالله تعالى (٦٠) تكراراً. وهو ما يؤيده الباحثان ويتفقان عليه مع هيئات تأليف الكتب نظراً لأهمية أن يدرك تلاميذ المرحلة أن هذين المفهومين أساس الإيمان كله، وإن كانا يعتقدان بأهمية ترقية توافر مفهوم الإيمان بالله تعالى. أما اهتمام هذه الكتب ببقية مفاهيم أركان الإيمان فقد جاء متفاوتاً تفاوتاً بيّناً، حيث توافر مفهوم الإيمان بالملائكة بـ (١٥) تكراراً، ومفهوم الإيمان بالكتب السماوية بـ (٢٦) تكراراً، ومفهوم الإيمان بالرسل بـ (٣٤) تكراراً، ومفهوم الإيمان بالقدر خيره وشره بـ (٢٠) تكراراً، ومفهوم الإيمان باليوم الآخر بـ (١٦) تكراراً. وإذا كان الباحثان يوافقان على كفاية توافر مفهوم الإيمان بالرسل فإنهما في الوقت نفسه لا يوافقان على درجة كفاية توافر بقية المفاهيم، مما يعني أهمية ترقية درجة كفاية توافر هذه المفاهيم، شريطة أن تكون هذه الترقية موزّعة على كل صفوف المرحلة وليس كما هو الواقع في الكتب.

هذا من جهة، أما من جهة كفاية توافر مفاهيم آثار الإيمان فلا بأس أن تفوق تكراراتها تكرارات مفاهيم أركان الإيمان، وهو ما عليه واقع كتب التربية الإسلامية. ذلك أن مفاهيم الآثار هي الدليل والحجة والبرهان على الإيمان، وأن الاهتمام بهذه الآثار أدعى للإيمان بأركان الإيمان وتقويتها في النفس. لكن يؤخذ على هذه الكتب في مواطن كثيرة عدم الربط بين الإيمان بالركن والآثار المترتبة على الإيمان به؛ فأحياناً يتكرر ذكر مفهوم الإيمان دون أي إشارة إلى أي أثر من آثار الإيمان به، سواء في الموطن نفسه، أم على مستوى الدرس نفسه، أم على مستوى الكتاب نفسه. والعكس أيضاً

صحيح، فقد يذكر أثر الإيمان دون أي رابط بأي مفهوم من مفاهيم أركان الإيمان التي يتولد عنها هذا الأثر.

إن الأمر يتطلب في مرحلة التعليم الابتدائي أن توازن كتب التربية الإسلامية لهذه المرحلة توازناً مقبولاً بين تكرارات مفاهيم الإيمان بالأركان وتكرارات آثار مفاهيم الإيمان بالأركان، وأن تربط ربطاً وثيقاً بين مفهوم الإيمان ومفاهيم آثار الإيمان به، ولكل مفهوم من هذه المفاهيم. ولا بأس من ذكر مفاهيم آثار الإيمان دون أي رابط بمفهوم الإيمان نفسه في كتب التربية الإسلامية للمراحل التعليمية اللاحقة على المرحلة الابتدائية، وذلك لأن الهدف يكون قد تحقق في مرحلة التعليم الابتدائي وترسّخ.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٥):

**الجدول رقم (٥). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي | | | | | | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | | | |
| ٥ | الدعاء إلى الله تعالى | التكرار | ٥ | ٧ | ٣ | ٢١ | ١٧ | ١٦ | ٦٩ | ٢٨.٣٩ | ١ |
| | | النسبة | ٢٧.٧٧ | ٥٨.٣٣ | ٢١.٤٣ | ٧٠.٠٠ | ١٧.٧٢ | ٢١.٩٢ | | | |
| ١ | التلفظ بالتوحيد | التكرار | ٧ | ٤ | ٩ | ٧ | ٢٨ | ٤ | ٥٩ | ٢٤.٢٨ | ٢ |
| | | النسبة | ٣٨.٨٩ | ٣٣.٣٣ | ٦٤.٢٨ | ٢٣.٢٨ | ٢٩.١٧ | ٥.٤٨ | | | |
| ٦ | الذكر | التكرار | ٢ | ١ | ٠ | ٠ | ٢١ | ١٧ | ٤١ | ١٦.٨٧ | ٣ |
| | | النسبة | ١١.١١ | ٨.٣٤ | ٠ | ٠ | ٢١.٨٩ | ٢٣.٢٨ | | | |
| ٣ | تعلّم العلم | التكرار | ١ | ٠ | ٠ | ١ | ٩ | ١٤ | ٢٥ | ١٠.٢٩ | ٤ |
| | | النسبة | ٥.٥٦ | ٠ | ٠ | ٣.٣٣ | ٩.٣٩ | ١٩.١٨ | | | |
| ٢ | تلاوة القرآن الكريم | التكرار | ٢ | ٠ | ٢ | ١ | ٨ | ١١ | ٢٤ | ٩.٨٨ | ٥ |
| | | النسبة | ١١.١١ | ٠ | ١٤.٢٩ | ٣.٣٣ | ٨.٣٤ | ١٥.٠٧ | | | |
| ٤ | تعليم العلم | التكرار | ١ | ٠ | ٠ | ٠ | ٩ | ٨ | ١٨ | ٧.٤١ | ٦ |
| | | النسبة | ٥.٥٦ | ٠ | ٠ | ٠ | ٩.٣٩ | ١٠.٩٦ | | | |
| ٧ | اجتناب اللغو | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤ | ٣ | ٧ | ٢.٨٨ | ٧ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤.١٨ | ٤.١١ | | | |

يتبين من الجدول السابق رقم (٥) أن المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان السبعة الواردة في سلم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني تتوافر جميعها في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية أربعة مفاهيم إيمانية هي: الدعاء، التلفظ بالتوحيد، الذّكر، تعلّم العلم.

٢- توافر بدرجة متوسطة مفهومان إيمانيان، وهما على الترتيب حسب توافرهما: تلاوة القرآن، تعليم العلم.

٣- توافر بدرجة قليلة مفهوماً إيمانياً واحداً هو اجتناب اللغو. وقد جاء هذا المفهوم في المرتبة الأخيرة، وهو حسب ترتيبه بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان.

يتفق الباحثان مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية على درجة كفاية توافر المفاهيم الإيمانية التي توافرت بدرجة كافية نظراً لأهميتها. كما يتفقان مع هيئات تأليف هذه الكتب على درجة كفاية توافر مفهوم (تعليم العلم)، وإن كانا يفضلان أن تكون هذه الكفاية بدرجة أقل وأن تجيّر تكراراته لمفهوم (تلاوة القرآن) ولمفهوم (اجتناب اللغو)، ذلك أن تكرار مفهوم تعليم العلم في هذه المرحلة لا يترك أثراً كبيراً في نفس التلميذ، سوى إنه بداية تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم وتقدير المعلمين، وهذا هدف يمكن أن يتحقق بعدد تكرارات أقل مما هو عليه الآن في المرحلة الابتدائية. أما مفهوم تلاوة القرآن الكريم فإن أهميته لتلميذ المرحلة الابتدائية أكثر لأنه يسهم في استقامة لسانه على التلاوة الصحيحة في سنّ مبكرة، كما يسهم في تقريب فهمه لمعاني الآيات التي يتلوها. وأما مفهوم اجتناب اللغو فلا تقل أهميته عن أهمية مفهوم تلاوة القرآن الكريم وذلك لما تتعرض له الأسرة الآن من مشكلات تتمثل فيما يعيشه الأطفال من فراغ غير مستغل، وكثرة خروجهم إلى الشارع، وقضاء وقت غير قصير خارج نطاق الأسرة أو المدرسة، مما يدخلهم بسهولة في دائرة أخرى خطيرة في هذه السن المبكرة هي دائرة رفاق السوء؛ الأمر الذي يهدد اللسان بالتعوّد على البذاءة واللعن وسلوكات قولية خطيرة قد لا تنفع معها الكتب الدراسية لمراحل تعليمية لاحقة في علاج هذه المشكلة، وبالتالي فإن اهتمام كتب التربية الإسلامية بهذا المفهوم (مفهوم اجتناب اللغو) في هذه المرحلة بالتحديد ينبغي أن يكون بشكل أكبر، وذلك من خلال زيادة درجة كفاية توافره في هذه الكتب الدراسية.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصّه: ما واقع المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف

عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن حسب كل مستوى من مستويات أعمال البدن. حيث قاما بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلّقة بالأعيان في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم(٦):

**الجدول رقم (٦). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأعيان في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي | | | | | | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | | | |
| ٢ | إقامة الصلاة (فرضاً ونفلاً وقضاءً) | التكرار | ١٠ | ١٥ | ٢٣ | ٢١ | ٨٦ | ٤٧ | ٢٠٢ | ٣٣٫٤٤ | ١ |
| | | النسبة | ٣٤٫٤٨ | ٤٢٫٨٥ | ٢٧٫٠٦ | ٤٧٫٧٣ | ٤٥٫٧٤ | ٢١٫٠٨ | | | |
| ٣ | أداء الزكاة | التكرار | ١ | ٤ | ١٤ | ١ | ٢٦ | ٥٢ | ٩٨ | ١٦٫٢٣ | ٢ |
| | | النسبة | ٣٫٤٥ | ١١٫٤٣ | ١٦٫٤٧ | ٢٫٢٧ | ١٦٫٨٣ | ٢٣٫٣٢ | | | |
| ٥ | الحج | التكرار | ١ | ٣ | ١١ | ٢ | ١٣ | ٦٠ | ٩٠ | ١٤٫٩ | ٣ |
| | | النسبة | ٣٫٤٥ | ٨٫٥٧ | ١٢٫٩٤ | ٤٫٥٥ | ٦٫٩٢ | ٢٦٫٩ | | | |
| ١ | التطهر (حساً وحكماً) | التكرار | ١٦ | ٧ | ١٤ | ١٥ | ١٧ | ١٠ | ٧٩ | ١٣٫٠٨ | ٤ |
| | | النسبة | ٥٥٫١٧ | ٢٠٫٠ | ١٦٫٤٧ | ٣٤٫٠٩ | ٩٫٠٤ | ٤٫٤٨ | | | |
| ٤ | الصوم (فرضاً ونفلاً) | التكرار | ١ | ٤ | ١١ | ٠ | ١٩ | ٤٤ | ٧٩ | ١٣٫٠٨ | ٤ |
| | | النسبة | ٣٫٤٥ | ١١٫٤٣ | ١٢٫٩٤ | ٠ | ١٠٫١١ | ١٩٫٧٣ | | | |
| ٧ | الفرار بالدين | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٥ | ٢ | ١٧ | ٢٫٨١ | ٦ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٧٫٩٨ | ٠٫٩ | | | |
| ١١ | ستر العورة في الصلاة وخارجها | التكرار | ٠ | ٠ | ٧ | ٤ | ١ | ٠ | ١٢ | ١٫٩٩ | ٧ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٨٫٢٣ | ٩٫٠٩ | ٠٫٥٣ | ٠ | | | |
| ١٥ | الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء | التكرار | ٠ | ١ | ١ | ١ | ٤ | ٥ | ١٢ | ١٫٩٩ | ٧ |
| | | النسبة | ٠ | ٢٫٨٦ | ١٫١٨ | ٢٫٢٧ | ٢٫١٣ | ٢٫٢٤ | | | |

**تابع الجدول رقم (٦).**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي | | | | | | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | | | |
| ٨ | الوفاء بالنذر | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٥ | ٠ | ٥ | ٠.٨٣ | ٩ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢.٦٦ | ٠ | | | |
| ١٢ | ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة | التكرار | ٠ | ١ | ١ | ٠ | ١ | ١ | ٤ | ٠.٦٦ | ١٠ |
| | | النسبة | ٠ | ٢.٨٦ | ١.١٨ | ٠ | ٠.٥٣ | ٠.٤٥ | | | |
| ١٦ | أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها | التكرار | ٠ | ٠ | ١ | ٠ | ١ | ٢ | ٤ | ٠.٦٦ | ١٠ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ١.١٨ | ٠ | ٠.٥٣ | ٠.٩ | | | |
| ٦ | الاعتكاف | التكرار | ٠ | ٠ | ٢ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٠.٣٣ | ١٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٢.٣٥ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| ٩ | التحرّي في الأيمان | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٣ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| ١٠ | أداء الكفارة | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٣ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| ١٣ | القيام بأمر الجنائز | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٣ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| ١٤ | أداء الدَّين | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٣ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |

يتبين من الجدول السابق رقم (٦) أن من بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأعيان الـ (١٦) الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني توافر (١٢) مفهوماً في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية خمسة مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: إقامة الصلاة، أداء الزكاة، الحج، التطهّر، الصوم.

٢- توافر بدرجة قليلة سبعة مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: الفرار بالدين، ستر

العورة في الصلاة وخارجها، الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء، الوفاء بالنذر، ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة، أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها، الاعتكاف.

٣- لم يتوافر أبداً أربعة مفاهيم إيمانية، وهي حسب ترتيبها بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأعيان: التحرّي في الأيمان، أداء الكفارة، القيام بأمر الجنائز، أداء الدَّين.

يرى الباحثان أن كتب التربية الإسلامية اهتمت اهتماماً واضحاً ومنطقياً بأركان الإسلام البدنية وذلك لكون الإسلام يُبنى على هذه الأركان، وهذا ما يؤكّده اهتمام هيئات تأليف هذه الكتب بها وتوافرها بدرجة كافية. وفيما يتعلّق بالمفاهيم الإيمانية المتوافرة في كتب التربية الإسلامية بدرجة قليلة فإن الباحثين يؤكدان على إنها جاءت بدرجة منطقية، وأن الإشارة إليها في هذه الكتب بهذا الحدّ يكفي لتعزيز هذا السلوك الاجتماعي؛ فمفهوم (الفرار بالدين) فلا أهمية لذكره بدرجة أكبر كون المجتمع السعودي على الدين الإسلامي، وهو مجتمع متديّن، فلا يستلزم معه الأمر والحال هذه التأكيد على هذا المفهوم. ومثله مفهوم (ستر العورة في الصلاة وخارجها) حيث ينشأ الأبناء ومنهم تلاميذ المرحلة الابتدائية في بيئة إسلامية محافظة تعرف ما يجب عليها من ستر العورة، وبخاصة عند أداء الصلوات، فزيادة الاهتمام به بدرجة أكبر تكون من باب الخوض فيما لا جدوى من ورائه. أمّا مفهوم (الوفاء بالنذر) فإن تلميذ المرحلة الابتدائية دون سن التكليف، ولأنّ النذر لا يصدر عن الشخص إلا نادراً، لذا فإن الاقتصار على هذا الحد من التكرارات يكون كافياً لمعرفته، ومثله مفهوم (ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة). لكنّ الباحثين لا يتفقان مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية على توافر مفاهيم (الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء، أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها، الاعتكاف) بهذا القدر من التكرارات؛ فالصدق في المعاملات فيه خير كبير وبركة؛ فعن حكيم بن حزام رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "البيِّعان بالخيار ما لم يتفرقا، فإن صدقا وبيَّنا بورك لهما في بيعهما، وإن كذبا وكتما محقت بركة بيعهما"(متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٢، ص٧٣٢، حديث رقم ١٩٧٣؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص١١٦٤، حديث رقم١٥٣٢). وأما أداء الشهادة بالحق فهو دليل تقوى وترك كتمانها دليل صلاح القلب، لقوله تعالى: ﴿ ۞ وَإِن كُنتُمْ عَلَىٰ سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَّقْبُوضَةٌ ۖ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ ۗ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ ۚ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ ۗ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ ﴿٢٨٣﴾ ﴾ [البقرة: ٢٨٣]. وأما مفهوم (الاعتكاف) فهو مفهوم إيماني يكاد في وقتنا الحاضر أن يندثر بسبب عزوف

الناس عنه والناتج عن عدم معرفة بأهميته وفضله، وبخاصة أن التماس ليلة القدر يدخل في هذا المفهوم، وهي ليلة لها شأن عظيم عند الله تعالى، ففيها تنزّل القرآن، وهي خير من ثمانين عاماً (ألف شهر) تقوم فيها العبادة لله تعالى، لقوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ فِي لَيۡلَةِ ٱلۡقَدۡرِ ۝١ وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا لَيۡلَةُ ٱلۡقَدۡرِ ۝٢ لَيۡلَةُ ٱلۡقَدۡرِ خَيۡرٞ مِّنۡ أَلۡفِ شَهۡرٖ ۝٣﴾ القدْر: ١- ٣]. فإذا تربى التلميذ في هذه المرحلة على الاعتكاف والحرص على التماس ليلة القدر فإنه يتربى وينشأ عليها، وصار التماسها ديدنه في حياته كلها.

وهناك مفهوم من بين المفاهيم الإيمانية التي لم تتوافر أبداً لا يتفق الباحثان على عدم توافره مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية وهو مفهوم (التحرّي في الأيمان)، لأنه يتضمن أفعالاً مهمة تسهم في توطيد دعائم الأسرة والمجتمع، حيث تتمثل أهميته في هذه المرحلة في تعويد الطفل على تحرّي الأيمان عند قَسَمِهِ ليتربى على الصدق في الحديث، وعلى تعظيم الله دون غيره.

وقام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلّقة بالأتباع في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٧):

**الجدول رقم (٧). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأتباع في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي: الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | برّ الوالدين | التكرار | ٠ | ١ | ١ | ١ | ٢٠ | ٢٠ | ٤٣ | ٨٩,٥٨ | ١ |
| | | النسبة | ٠ | ١٠٠ | ١٠٠ | ٥٠,٠٠ | ٩٥,٢٤ | ٨٦,٩٦ | | | |
| ٥ | صلة الرحم | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٠ | ٣ | ٤ | ٨,٣٤ | ٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٥٠,٠٠ | ٠ | ١٣,٠٤ | | | |
| ٤ | تربية الأولاد | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٠ | ١ | ٢,٠٨ | ٣ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤,٧٦ | ٠ | | | |
| ١ | التّعفف بالنكاح | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |

**تابع الجدول رقم (٧).**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي | | | | | | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | | | |
| ٢ | القيام بحقوق العيال | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| ٦ | طاعة الموالي | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |

يتبين من الجدول السابق رقم (٧) أن من بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأتباع السادس الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني توافر ثلاثة مفاهيم في كتب التربية الإسلامية المطوّرة المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية مفهوماً إيمانياً واحداً هو: برّ الوالدين.

٢- توافر بدرجة متوسطة مفهوماً إيمانياً واحداً هو: صلة الرحم.

٣- توافر بدرجة قليلة مفهوماً إيمانياً واحداً هو: تربية الأولاد.

٤- لم يتوافر أبداً ثلاثة مفاهيم إيمانية، وهي حسب ترتيبها بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بالأتباع: التّعفف بالنكاح، القيام بحقوق العيال، طاعة الموالي.

توافقت هذه النتائج تماماً مع سن التلميذ وطبيعته ومستوى تفكيره في هذه المرحلة، فبر الوالدين واجب على الفرد في كل سنّ، فجاء حدّ توافر مفهوم (بر الوالدين) بدرجة كافية وهو أمر يتناسب مع عظمة المفهوم عند الله سبحانه وتعالى الذي نتبيّنه في قوله: ﴿ ۞ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَـٰنًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴿٢٣﴾ ﴾ [الإسراء: ٢٣]. أما صلة الرحم فمن الأهمية أن يعرف التلميذ قيمة مفهوم (صلة الرحم) وأهميته قال تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴿١﴾ ﴾ [النساء: ١]، وذلك بالرغم من إنه في هذه السن دون سن التكليف. أما مفهوم (تربية الأولاد) فتوافره بدرجة قليلة هو حد مناسب أيضاً لأنّ التلميذ في هذه السن بحاجة إلى من يرعاه ويتولى أمر تربيته. أمّا المفاهيم الإيمانية التي لم تتوافر في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، وهي:

(التعفف بالنكاح، والقيام بحقوق العيال، وطاعة الموالي) فهي أيضاً مفاهيم لا يتناسب تناولها مع سن التلميذ وطبيعته، وهو ما يوافق عليه الباحثان ويتفقان به مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية.

كما قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلّقة بعامة الناس في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات كل مفهوم على مستوى كل صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى مستوى المرحلة ككل، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٨):

**الجدول رقم (٨). تكرارات المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بعامة الناس في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية.**

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي | | | | | | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | | | |
| ١٢ | حسن المعاملة | التكرار | ٠ | ١ | ٢ | ٠ | ٢١ | ١٠ | ٣٤ | ١٧.٧١ | ١ |
| | | النسبة | ٠ | ١٠٠.٠ | ١٦.٦٧ | ٠ | ٢٣.٨٧ | ١٢.٣٤ | | | |
| ٥ | المعاونة على البر | التكرار | ٠ | ٠ | ٢ | ٢ | ٧ | ١٢ | ٢٣ | ١١.٩٨ | ٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ١٦.٦٧ | ٢٥.٠٠ | ٧.٩٥ | ١٤.٨١ | | | |
| ١٣ | إنفاق المال في حقه | التكرار | ٠ | ٠ | ١ | ٠ | ٥ | ١٥ | ٢١ | ١٠.٩٤ | ٣ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٨.٣٣ | ٠ | ٥.٦٨ | ١٨.٥٢ | | | |
| ١٦ | كفّ الضرر عن الناس | التكرار | ٠ | ٠ | ٢ | ٠ | ٤ | ١٥ | ٢١ | ١٠.٩٤ | ٤ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ١٦٧.٦٧ | ٠ | ٤.٥٥ | ١٨.٥٢ | | | |
| ٨ | الجهاد | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٦ | ٦ | ١٤ | ٧.٢٩ | ٥ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٢٥.٠٠ | ٦.٨٢ | ٧.٤١ | | | |
| ١١ | إكرام الجار | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٣ | ٠ | ١٣ | ٦.٧٧ | ٦ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٤.٧٧ | ٠ | | | |
| ٤ | الإصلاح بين الناس | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٦ | ٦ | ١٢ | ٦.٢٥ | ٧ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٦.٨٢ | ٧.٤١ | | | |
| ١٨ | إماطة الأذى عن الطريق | التكرار | ٠ | ٠ | ٤ | ٠ | ٧ | ٠ | ١١ | ٥.٧٣ | ٨ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٣٣.٣٣ | ٠ | ٧.٩٥ | ٠ | | | |

تابع الجدول رقم (٨).

| الرقم في المحور | المفهوم | الواقع | الصفوف الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي | | | | | | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | | | |
| ١٤ | ردّ السلام | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٦ | ٣ | ١٠ | ٥.٢١ | ٩ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ١٢.٥ | ٦.٨٢ | ٣.٧ | | | |
| ٣ | طاعة أولي الأمر | التكرار | ٢ | ٠ | ٠ | ٢ | ٠ | ٤ | ٨ | ٤.١٧ | ١٠ |
| | | النسبة | ١٠٠.٠ | ٠ | ٠ | ٢٥.٠ | ٠ | ٤.٩٤ | | | |
| ٢ | متابعة الجماعة | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٤ | ٦ | ٣.١٣ | ١١ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢.٢٧ | ٤.٩٤ | | | |
| ٦ | الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر | التكرار | ٠ | ٠ | ١ | ٠ | ١ | ٤ | ٥ | ٢.٦ | ١٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٨.٣٣ | ٠ | ١.٢٧ | ٢.٤٧ | | | |
| ٩ | أداء الأمانة | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٤ | ٥ | ٢.٦ | ١٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١.١٤ | ٤.٩٤ | | | |
| ١٥ | تشميت العاطس | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٥ | ٠ | ٥ | ٢.٦ | ١٢ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٥.٦٨ | ٠ | | | |
| ١٧ | اجتناب اللهو | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٣ | ٠ | ٣ | ١.٥٦ | ١٥ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٣.٤١ | ٠ | | | |
| ٧ | إقامة الحدود | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٠ | ٠ | ١ | ٠.٥٢ | ١٦ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ١٢.٥ | ٠ | ٠ | | | |
| ١ | القيام بالإمارة مع العدل | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٧ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |
| ١٠ | القرض مع الوفاء به | التكرار | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٧ |
| | | النسبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | | |

يتبين من الجدول السابق رقم (٨) أن من بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بعامة الناس الـ(١٨) الواردة في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني توافر منها (١٦) مفهوماً في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، لكنّ هذا التوافر جاء على درجات متفاوتة، وذلك على النحو التالي:

١- توافر بدرجة كافية أربعة مفاهيم إيمانية،

وهي على الترتيب حسب توافرها: حسن المعاملة، المعاونة على البر، إنفاق المال في حقه ، كفّ الضرر عن الناس.

٢- توافر بدرجة متوسطة خمسة مفاهيم إيمانية. وهي على الترتيب حسب توافرها: الجهاد، إكرام الجار، الإصلاح بين الناس، إماطة الأذى عن الطريق، ردّ السلام.

٣- توافر بدرجة قليلة سبعة مفاهيم إيمانية، وهي على الترتيب حسب توافرها: طاعة أولي الأمر، متابعة الجماعة، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، أداء الأمانة، تشميت العاطس، اجتناب اللهو، إقامة الحدود.

٤- لم يتوافر أبداً مفهومان إيمانيان، وهما حسب ترتيبهما بين المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن المتعلقة بعامة الناس: القيام بالإمارة مع العدل، القرض مع الوفاء به.

لا يتفق الباحثان مع هيئات تأليف كتب التربية الإسلامية على مستوى الاهتمام بالمفاهيم الإيمانية التي توافرت بدرجة قليلة أو تلك التي لم تتوافر أبداً، باستثناء مفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ومفهوم القيام بالإمارة مع العدل، وذلك نظراً لأهميتها في التربية الإسلامية، ويبين الباحثان أهميتها على النحو التالي:

١- مفهوم طاعة أولي الأمر: إنّ طاعة أولي الأمر مقرونة بطاعة الله والرسول، لقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ [النساء: ٥٩]، ويجب على المؤمن عقد النية، وتوافق السلوك على الطاعة لهم، وإن كان ولي الأمر عبداً حبشياً؛ فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "اسمعوا وأطيعوا وإن استعمل عليكم عبد حبشي كأن رأسه زبيبة" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٦، ص٢٦١٢، حديث رقم ٦٧٢٣؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص ١٤٧٤- ١٤٧٥، حديث رقم١٨٤٦).

٢- مفهوم متابعة الجماعة: إنّ في متابعة الجماعة تحقيقاً لتوحيد الكلمة وللصفوف، أمّا الخروج عنها فهو خروج عن الملّة إلى الجاهلية؛ فعن ابن عباس رضي الله عنهما عن النبيﷺ قال: "من رأى من أميره شيئاً يكرهه فليصبر عليه فإنه مَنْ فارق الجماعة شبراً فمات إلا مات ميتة جاهلية" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج٦، ص٢٥٨٨، حديث رقم٦٦٤٦؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٣، ص١٤٧٧، حديث رقم ١٨٤٩).

٣- مفهوم أداء الأمانة: إن الأمانة أمر إلهي، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا ﴾ [النساء: ٥٨] وهو أمر يكفل الاستقرار الاجتماعي، ويوطّد العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع.

٤- مفهوم تشميت العاطس: يعدُّ هذا المفهوم من حقوق المسلم على المسلم، سواء الصغير منهم أم الكبير: فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "حق المسلم على المسلم خمسٌ:

رد السلام، وعيادة المريض، وإتباع الجنائز، وإجابة الدعوة، وتشميت العاطس" (متفق عليه: البخاري، ١٩٨٧، ج١، ص٤١٨، حديث رقم١١٨٣؛ مسلم، ١٩٥٥، ج٤، ص١٧٠٤، حديث رقم٢١٦٢).

٥- مفهوم اجتناب اللهو: إن هذا المفهوم هو دليل عدم تغرير الحياة الدنيا بالمسلم، لأنها متى غرّته ابتعدت به عن الإيمان، قال تعالى: ﴿ وَذَرِ ٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ دِينَهُمْ لَعِبًا وَلَهْوًا وَغَرَّتْهُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا ﴾[الأنعام: ٧٠]، واللهو هو كل شيء ليس فيه ذكر الله؛ فعن عطاء بن أبي رباح قال: رأيت جابر بن عبد الله وجابر بن عمير الأنصاريين - رضي الله عنهما- يرميان، فقال أحدهما لصاحبه: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "كل شيء ليس فيه ذكر الله فهو لهو ولعب، إلا أربع: ملاعبة الرجل امرأته، وتأديب الرجل فرسه، ومشيه بين الغرضين، وتعليم الرجل السباحة" (رواه النسائي، ١٩٩١، ج٥، ص٣٠٢- ٣٠٣، حديث رقم٨٩٣٩).

٦ - مفهوم إقامة الحدود: إن في إقامة الحدود خيراً كبيراً للمسلمين، وقد بيّن رسول الله ﷺ أن خير إقامة الحدود في أي أرض يفوق مطر أربعين صباحاً عليها؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "إقامة حد بأرضٍ خيرٌ لأهلها من مطر أربعين صباحاً" (رواه ابن حبان: الفارسي، ١٩٩١، ج١٠، ص٢٤٣، حديث رقم٤٣٩٧).

٧- مفهوم القرض مع الوفاء به: لقد جعل رسول الله ﷺ من يقرض المال عدل من أدّى صَدَقَة؛ فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "من أقرض ورِقاً مرتين كان كعدل صدقة مرة" (رواه البيهقي، د.ت، ج٥، ص٣٥٣). كما أوجب السداد على من يقترض. وتوعّد من لا ينوي ذلك بالهلاك من عند الله؛ فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبيﷺ قال: "من أخذ أموال الناس يريد أداءها أدى الله عنه، ومن أخذ يريد إتلافها أتلفه الله" (رواه البخاري، ١٩٨٧، ج٢، ص٨٤١، حديث رقم٢٢٥٧).

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصّه: هل توافَقَ ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالكشف عن تكرارات كل مفهوم من مفاهيم كل مجال من مجالات المفاهيم الإيمانية ومستوياتها الواردة في كتب التربية الإسلامية المطوّرة لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ثم قاما بحساب النسب المئوية لتكرارات مفاهيم كل مجال ومستوى لكل صف من صفوف المرحلة. ثم قاما بحساب مجموع تكرارات مفاهيم كل مجال من مجالات المفاهيم الإيمانية ومستوياتها للمرحلة ككل، ثم حساب النسب المئوية لمجموع تكرارات هذه المفاهيم للمرحلة ككل. ثم قاما ببيان رتبة كل مجال من مجالات المفاهيم الإيمانية ومستوياتها، وهو ما يبينه الجدول التالي رقم (٩).

**الجدول رقم (٩). ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ووفق ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني.**

| م | مجالات المفاهيم الإيمانية | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المفاهيم المختصة بأعمال القلب | ٥٩٢ | ٣٥.٢٦ | ٢ |
| ٢ | المفاهيم المختصة بأعمال اللسان | ٢٤٣ | ١٤.٤٧ | ٣ |
| ٣ | المفاهيم المختصة بأعمال البدن | ٨٤٤ | ٥٠.٢٧ | ١ |
| | **مجموع التكرارات** | ١٦٧٩ | ٪١٠٠ | |

يتبين من الجدول السابق رقم (٩) أن ترتيب مجالات المفاهيم الإيمانية على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لم يأت متوافقاً مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية الذي حدّده العلامة بدر الدين العيني ؛ فقد احتل المجال الأول (المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب) المرتبة الثانية، واحتل المجال الثاني (المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال اللسان) المرتبة الثالثة، واحتل المجال الثالث (المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن) المرتبة الأولى.

أما بخصوص ترتيب المستويات الثلاثة لمجال المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي ككل فلم تأت متوافقة هي أيضاً مع ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية باستثناء المستوى الأول (المفاهيم المتعلقة بالأعيان) حيث احتل المرتبة الأولى وكما ورد في ترتيب المستويات في سلّم المفاهيم الإيمانية، في حين احتل المستوى الثاني (المفاهيم المتعلقة بالأتباع) المرتبة الثالثة، واحتل المستوى الثالث (المفاهيم المتعلقة بعامة الناس) المرتبة الثانية. وذلك ما يبينه الجدول التالي رقم (١٠):

**الجدول رقم (١٠). ترتيب مستويات مجال المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن حسب توافرها في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ووفق ترتيبها في سلّم المفاهيم الإيمانية كما حدّده العلامة بدر الدين العيني.**

| م | مستويات مجال المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المفاهيم المتعلقة بالأعيان | ٦٠٤ | ٧١.٥٦ | ١ |
| ٢ | المفاهيم المتعلقة بالأتباع | ٤٨ | ٥.٦٩ | ٣ |
| ٣ | المفاهيم المتعلقة بعامة الناس | ١٩٢ | ٢٣.٧٥ | ٢ |
| | مجموع التكرارات | ٨٤٤ | ٪١٠٠ | |

يمكن أن تُعزى هاتين النتيجتين إلى أن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية تهدف إلى بناء شخصية التلميذ بناءً متدرجاً، مما يعني أن هذه المرحلة تتطلب أن يكون هناك تركيز على المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال البدن أكثر من تركيزها على المفاهيم الإيمانية المختصة بأعمال القلب أو أعمال اللسان. كما اهتمت من أعمال البدن بالمفاهيم المتعلقة بالأعيان أكثر من تركيزها على المفاهيم الإيمانية المتعلقة بالأتباع أو بعامة الناس. لكن في الوقت نفسه كان ينبغي أن يكون هناك اهتمام أكبر بمستوى المفاهيم المتعلقة بالأتباع بخاصة في هذه المرحلة من التعليم العام لأن دائرة اهتمام التربية الإسلامية بهذا المستوى تأتي مباشرة بعد دائرة الاهتمام بالمفاهيم المتعلّقة بالأعيان. ذلك مع إدراك الباحثين بأن عدد فقرات مستوى (المفاهيم المتعلقة بعامة الناس) أكثر من عدد فقرات مستوى (المفاهيم المتعلقة بالأتباع) مما جعل عدد تكرارات المفاهيم المتعلقة بعامة الناس أكبر من عدد تكرارات المفاهيم المتعلقة بالأتباع.

## توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

١- توفر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (١٦) مفهوماً إيمانياً بدرجة كافية، منها: مفهومان يختصان بأعمال القلب، وأربعة مفاهيم تختص بأعمال اللسان، وعشرة مفاهيم تختص بأعمال البدن منها: خمسة مفاهيم تتعلق بالأعيان، ومفهوماً واحداً يتعلق بالأتباع، وأربعة مفاهيم تتعلق بعامة الناس. في ضوء هذه النتيجة يوصي الباحثان بضرورة المحافظة على هذا الحدّ من التوافر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي عند تطوير هذه الكتب في خطط تطوير الكتب الدراسية مستقبلاً.

٢- توافر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (١٢) مفهوماً إيمانياً بدرجة متوسطة، منها: أربعة مفاهيم تختص بأعمال القلب، ومفهومان يختصان بأعمال اللسان، وستة مفاهيم تختص بأعمال البدن منها: مفهوماً واحداً يتعلق بالأتباع، وخمسة مفاهيم تتعلق بعامة الناس. ونظراً لأهمية هذه المفاهيم في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية، ونظراً لأهمية استكمال بناء هذه الشخصية في مراحل دراسية قادمة بالشكل المرضي ومستندة على خلفية أو حصيلة معرفية إيمانية قوية، يوصي الباحثان بزيادة الاهتمام بهذه المفاهيم حتى يكون توافرها بدرجة كافية.

٣- توافر في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (٤٠) مفهوماً إيمانياً بدرجة قليلة، منها: (٢٤) مفهوماً يختص بأعمال القلب، و(١) مفهوماً يختص بأعمال اللسان، و(١٥) مفهوماً يختص بأعمال البدن منها: وسبعة

مفاهيم تتعلق بالأعيان، ومفهوماً يتعلق بالأتباع، وسبعة مفاهيم تتعلق بعامة الناس، وفي ضوء هذه النتيجة يوصي الباحثان بما يلي:

أ ) فيما يتعلق بالمفاهيم التي توافرت بدرجة قليلة ويرى الباحثان أهميتها، وهي: الإيمان بالكتب السماوية، التوبة والندم، الإخلاص، الإيمان بالقدر خيره وشره، الصبر، التوكل، الحب في الله والبغض في الله، الإيمان باليوم الآخر، الإيمان بالملائكة، محبة الله تعالى، التواضع، ترك الحقد والضغن، اعتقاد حدوث ما سوى الله تعالى، الرجاء، الرضا بالقضاء، ترك الحسد، ترك الغضب، الوثوق على وعد الجنة والخلود فيها، ترك الغش، اليقين بوعيد النار وعذابها وأنها لا تفنى، ترك اليأس والقنوط، ترك العجب والزهو، الوفاء، ترك حب الدنيا، اجتناب اللغو، الصدق في المعاملات والاحتراز عن الرياء، أداء الشهادة بالحق وترك كتمانها، الاعتكاف، طاعة أولي الأمر، متابعة الجماعة، أداء الأمانة، تشميت العاطس، اجتناب اللهو، إقامة الحدود. فإن الباحثين يوصيان بزيادة الاهتمام بهذه المفاهيم في جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية وذلك لأهميتها بالنسبة للتلميذ نفسه، ولأن آثارها إيجابية على الأسرة والمجتمع بأسره.

ب ) فيما يتعلق بالمفاهيم التي توافرت بدرجة قليلة وهي: الفرار بالدين، ستر العورة في الصلاة وخارجها، الوفاء بالنذر، ذبح الضحايا والقيام بها إذا كانت منذورة، تربية الأولاد، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. فإن الباحثين يوصيان بالحفاظ على هذا الحد من التوافر وعدم أهمية زيادة عدد تكراراتها، وذلك لعدم تناسبها مع سن التلميذ وطبيعته.

٤- لم تتوفر تسعة مفاهيم إيمانية وكلها مفاهيم تختص بأعمال البدن منها: أربعة مفاهيم تتعلق بالأعيان، وثلاثة مفاهيم تتعلق بالأتباع، و مفهومان يتعلقان بعامة الناس. وفي ضوء هذه النتيجة يوصي الباحثان بما يلي:

أ ) فيما يتعلق بالمفاهيم التي لم تتوافر ولها أهميتها في تكوين شخصية التلميذ وتتناسب طبيعتها مع سنه وخصائصه في هذه المرحلة العمرية والدراسيّة فاثنان هما: التحرّي في الأيمان، القرض مع الوفاء به. فإن الباحثين يوصيان بضرورة تضمينها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

ب ) فيما يتعلق بالمفاهيم التي لم تتوافر وليس لمعرفتها أهمية ملحّة في هذه السن العمرية أو المرحلة الدراسية وهي: أداء الكفارة، القيام بأمر الجنائز، أداء الدّين، التعفف بالنكاح، القيام بحقوق العيال، طاعة الموالي، القيام بالإمارة مع العدل. فإن الباحثين مع ذلك يوصيان بذكرها ولو بتكرار واحد على الأقل في كل كتاب من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية حتى يألفها التلميذ ويدرك دلالتها.

## مقترحات البحث

بهدف استكمال تحقيق الفائدة المرجوّة من أداة البحث، وتوظيفها في خدمة العملية التربوية والتعليمية

على مستوى مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي، يقترح الباحثان ما يلي:

١- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية لبقية مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٢- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في بقية الكتب الدراسية ذات الصلة لمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٣- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن واقع المفاهيم الإيمانية في كتب التربية الإسلامية أو الكتب الدراسية ذات الصلة لمراحل التعليم العام في البلاد العربية.

٤- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن درجة معرفة طلاب كليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية أو غيرها من الجامعات العربية بالمفاهيم الإيمانية ودرجة قدرتهم على تصنيفها.

٥- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن درجة اعتقاد طلاب كليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية أو غيرها من الجامعات العربية بالمفاهيم الإيمانية ودرجة ممارستهم لها أو استعدادهم لممارستها.

٦- إجراء دراسة تهدف إلى مراجعة البحوث والدراسات المعاصرة التي تناولت المفاهيم الإيمانية (أو شعب الإيمان، أو خصال الإيمان، أو القيم الإسلامية) كما حددها العلماء المسلمين دراسة نقدية ومقارنة.

## المصادر والمراجع

**الأتابكي، يوسف بن تغري بردى.** *النجوم الزاهرة في أخبار ملوك مصر والقاهرة*. تعليق محمد حسين شمس الدين. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. (١٩٩٢).

**البخاري، محمد بن إسماعيل.** *صحيح البخاري*. ضبطه ورقّمه مصطفى ديب البغا. دمشق، سوريا: دار ابن كثير. (١٩٨٧).

**البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين.** *شعب الإيمان*. تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. (١٩٩٠).

**البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين.** (د.ت). *السنن الكبرى*. بيروت، لبنان: دار المعرفة.

**التل، وائل عبد الرحمن.** *درجة تمثل طلبة الجامعات في السودان خصال الإيمان* كما حدّدها ابن حجر العسقلاني من وجهة نظر الطالبات في كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٧ (٥)، ٧١- ١١١. (٢٠٠٢).

**التل، وائل عبد الرحمن؛ ومساعدة، وليد أحمد.** مدى توافر القيم الإسلامية كما حدّدها الإمام البيهقي في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الثانوية بجمهورية السودان. *مجلة الجامعة الإسلامية* بغزّة، ٨ (١/٢)، ١٦٧- ٢٠١. (٢٠٠٠).

**أبو حطب، صبحية عطا**. المعرفة الدينية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن: دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. (١٩٩٥).

**ابن حنبل، الإمام أحمد**. (د. ت). مسند الإمام أحمد. بيروت، لبنان: المكتب الإسلامي.

**السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن**. (د. ت). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت، لبنان: دار مكتبة الحياة.

**السيوطي، الإمام الحافظ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر**. (د. ت أ). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. بيروت، لبنان: المكتبة العصرية.

**السيوطي، الإمام الحافظ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر**. (د. ت ب). *نظم العقيان في أعيان الأعيان*. تحرير فيليب حتّي. بيروت، لبنان: المكتبة العلمية.

**شقير، عز الدين عزت**. اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة الزرقاء نحو القيم الإسلامية كما اختصرها القزويني في مختصر شعب الإيمان. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك. (١٩٩٠).

**الشوكاني، شيخ الإسلام محمد بن علي**. (د. ت). *البدر الطالع بمحاسن مَنْ بعد القرن السابع*. بيروت، لبنان: دار المعرفة.

**ابن أبي العز الحنفي الدمشقي**، *القاضي علي بن علي بن محمد*. *شرح العقيدة الطحاوية*. تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، وشعيب الأرناؤوط. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة. (١٩٩٣).

**ابن العماد الحنبلي**، أبو الفلاح عبد الحي. (د. ت). *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

**العيني، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد**. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. القاهرة، مصر: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي. (١٩٧٢).

**الفارسي، علاء الدين علي بن بلبان**. *الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان. تحقيق شعيب الأرناؤوط*. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة. (١٩٩١).

**فرحان، إسحق؛ ومرعي، توفيق**. اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حدّدها الإمام البيهقي. مجلة أبحاث اليرموك، ٤(٢)، ١٩١-٢٢٠. (١٩٨٨).

**النسائي، أحمد بن شعيب**. *السنن الكبرى*. تحقيق عبد الغفار البنداري وسيد كسروي. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. (١٩٩١).

**النيسابوري، الإمام أبو الحسين مسلم بن الحجاج**. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي. (١٩٥٥).

**هيلات، صلاح.** *المضامين الفلسفية والدينية في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية والثانوية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. (١٩٩٧).

**وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي.** *التوحيد والفقه للصف الأول الابتدائي*. (٢٠٠٦).

**وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي.** *التوحيد والفقه للصف الثاني الابتدائي*. (٢٠٠٦).

**وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي.** *التوحيد والفقه للصف الثالث الابتدائي*. (٢٠٠٦).

**وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي.** *التوحيد والفقه للصف الرابع الابتدائي*. (٢٠٠٦).

**وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي.** *التوحيد والحديث والفقه والتجويد للصف الخامس الابتدائي*. (٢٠٠٦).

**وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي.** *التوحيد والحديث والفقه والتجويد للصف السادس الابتدائي*. (٢٠٠٦).

**اليحصبي، الإمام الحافظ أبو الفضل عياض بن موسى.** *إكمال المُعلِم بفوائد مسلم*. تحقيق يحيى إسماعيل. المنصورة، مصر: دار الوفاء. (١٩٩٨).

# The degree of faith concepts availability as determined by the scholer Al- Aini in the developed Islamic education at elementary stage in Saudi Arabia

*** Wae'l A. AL-Tal ; **Khaled M. Abu ALQasem**

** Associate Prof. Department Of Education and Psychology, Jazan University, Saudi Arabia ; ** Assistant Prof. Department Of Islamic Studies, Jazan University, Saudi Arabia*

(Received 28/11/1428H; accepted for publication 12/5/1429H.)

**Abstract**: The aim of this research was to investigate the faith concepts scale in the resources of Islamic education foundations, and to investigate the status of these concepts in the developed Islamic education books at the elementary stage in Saudi Arabia. The researcher was able to reveal the faith concepts scale in the work of the scholer Bader Aldeen Al- Aini (1452 A.D-855Hejri). This scale consists of (77) faith concepts. Regarding the status of these concepts in the developed Islamic education books at the elementary stage at Saudi Arabia, the research results were (16) Concepts were available at high degrees, (12) concepts at medium degree, and (40) concepts at low degree. (9) Faith concepts were not available. There was no consistency between the fields of faith concepts included in the Islamic education books and concepts scale determined by the scholer Al- Aini.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٤٣٧-٤٦٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير و تقديرهم لها والصعوبات التي يواجهونها

حامد عبدالله طلافحه[*]؛ ناصر أحمد الخوالدة[**]

[*] أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ؛ [**] أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في ١١/١/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ٥/١٤٢٩هـ)

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وتقديراتهم لها والكشف عن الصعوبات التي يواجهونها.

تكونت عينة الدراسة من(١٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين معلمي مجتمع الدراسة من تربية عمان لأولى والثانية و الثالثة و الرابعة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير،إستراتيجية"العصف الذهني"وحصلت على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (٤.٥٤). وان أعلى ممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير إستراتيجية " التعلم التعاوني " وحصلت على متوسط حسابي (٣.٨٩). وكانت أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية : تتمثل بـ: زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية والنقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة وضعف برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وعدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات مهارات التفكير.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة، بعقد دورات تدريبية للمعلمين تتعلق باستخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وخاصة إستراتيجية العصف الذهني وتوظيفها في العملية التعليمية، التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء عملية التدريس ومحاولة تذليلها وتخطيها، وذلك لوجود علاقة ارتباطيه ما بين ممارسة إستراتيجيات مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها اثنا التدريس.

## مقدمة

نتيجة للتطورات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات البشرية اليوم في مختلف مجالات الحياة، عزى بالقائمين على التربية والتعليم بتركيز اهتمامهم على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة والدعوة إلى استخدام الطرائق والإستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهاراته بشتى أنواعها ومستوياتها.

واستحوذ على اهتمام الكثير من المؤسسات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين والاستفادة من طاقاتهم لاستثمارها في مجالات الحياة المختلفة (Turner, 1994, P. 56).

وتتمثل أهمية التفكير في إعداد وتنشئة الطلبة تنشئة متكاملة من جميع النواحي المعرفية والوجدانية والمهاريه بالإضافة إلى تمكينهم من حل الكثير من المشكلات التي تواجههم في الحياة، والقدرة على اتخاذ القرارات والمساعدة على الفهم وجعل التعلم ذو معنى (Lockwood, 2002, P.77).

إن التحدي الحقيقي الذي يواجه التربويين اليوم هو إكساب الطلبة مهارات التفكير على اختلاف أنواعها، وأن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهارته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها (سعادة، ٢٠٠٣، ص ٨٢). ولا يتحقق هذا إلا باستخدام وتوظيف طرائق وإستراتيجيات تدريس التفكير بمهاراته المختلفة (الفقهاء، ٢٠٠١، ص٤٦). وإن تبني إستراتيجيات تدريس مهارات التفكير تعد أحد أهم الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها العملية التعليمية التعليمية (Turner, 1994, p.63). ومؤسساتنا التربوية اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى تدريس التفكير بمهاراته المختلفة لمساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم العقلية وتدريبهم على الإبداع والإنتاج .

ويمثل المعلم أحد أهم الركائز الأساسية في تنمية التفكير ومهاراته للدور الذي يقوم به باعتباره المسؤول عن تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم التفكيرية (عدس ١٩٩٦، ص١٢٣) من خلال المبادرة إلى إثارة تفكير الطلبة وطرح المشكلات واستخدام الأنشطة وإثارة حب الاستطلاع وطرح الأسئلة المثيرة للجدل، وتوفير الجو المناسب لتعليم التفكير والإبداع (هندي، ٢٠٠٦، ص٥١٨) . وقد أكد هنتر ((Hunter, 1993, P. 73 على أن مسؤولية تنمية التفكير تقع على عاتق المعلم فهو المسؤول عن إكساب الطلبة وتزويدهم بالمهارات الأساسية للتفكير التي تساعدهم على التكيف مع التغيرات المتجددة. وان الارتقاء بمستوى التربية والتعليم يتطلب من المعلم أن يتجاوز دور الناقل والملقن للمعلومات والمعارف إلى دور الموجة والمرشد والمنضم للعملية التعليمية، من خلال استخدام طرائق وإستراتيجيات التدريس التي تنمي

مهارات التفكير (William, 1998, P. 164). وتمكن إستراتيجيات التفكير، المعلمين من القيام بعملية التدريس بسهولة ويسر وتخفف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية وجعل العملية التدريسية تتسم بالإثارة والمشاركة الفاعلة مع الطلبة، وتزيد الدافعية والنشاط في التعلم (الربضي، ٢٠٠٤، ص٢٦). ويمكن القول أن الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الذي يركز على تعليم التفكير، عملية ممكنة إذا تم تضييق الفجوة بين المفاهيم النظرية والممارسات العملية على مستوى الصف والمدرسة والمعلم.

والمشكلة التي يعاني منها المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص، تتمثل في الجانب المتعلق بالتدريس وإستراتيجيات، فالمواد التعليمية تقدم في الأغلب بطرق جافة ومملة دون مراعاة قدرات الطلبة العقلية وحاجاتهم واهتماماتهم المختلفة (العبيسي، ٢٠٠١، ص٤٣؛ لوكاس، ٢٠٠٥، ص٦٨) وأكد جبر (١٩٩١، ص١٥٢) أن استخدام إستراتيجيات التدريس التي تعمل على تنمية التفكير تواجه العديد من الصعوبات والتي تتمثل باختيار البرامج التعليمية المناسبة واختيار إستراتيجيات وطرائق التدريس التي تقوم على إثارة التفكير العلمي. وإن من أهم الصعوبات التي تعيق استخدام المعلمين لطرائق وإستراتيجيات التدريس، عدم الإلمام بهذه الإستراتيجيات والتدرب عليها، وعدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات، والوسائل والأساليب (عطوة، ١٩٨٧، ص٧٨) وان أكثر المعوقات في عدم استخدام المعلمين طرائق التدريس الحديثة، هي المعوقات التي تتصل بالتنظيم المدرسي، والمعوقات التي تتعلق بالمعلم نفسه، والتي تتصل بالمنهاج والطالب (الحموري، ٢٠٠٤. ص٢٢).

ولما كانت المناهج الدراسية بشكل عام ومنهاج التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص يركز على تنمية مهارات التفكير فمن الضروري أن تكون هناك إستراتيجيات وطرائق تدريس تلائم محتوى المنهاج، وأن تمتزج المقررات الدراسية بإستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصاً لتنمية التفكير (Costa, 1981, P. 39) وقد طرح التربويون والمهتمون بالعملية التعليمية بشكل عام والمهتمون بأنماط ومهارات التفكير بشكل خاص العديد من إستراتيجيات تدريس التفكير ومهاراته من أهمها: إستراتيجيات وطرق البحث العلمي، البحث عن الحقيقة، العمل التعاوني، أسلوب الاستقصاء العلمي، حل المشكلات، التعلم الذاتي، الحوار والمناقشة، استخدام الحاسوب (خضر، ٢٠٠٦؛ الهويدي، ٢٠٠٤). ولتحقيق هذا الهدف لابد من الاهتمام بالبرامج الموجهة و المخطط لها، وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم على توظيف إستراتيجيات التدريس المختلفة

في التعليم، التي تمكنهم من تنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه المنشودة. وتعدّ مادة التربية الاجتماعية و الوطنية من المواد الدراسية التي تسهم في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلبة، و ذلك لما تحتويه من معارف تعج بالنظريات و المبادئ والتعميمات و المفاهيم و الحقائق في شتى ميادين الحياة (ا الحموري، ٢٠٠٤، ص٢٢).

وتهدف التربية الاجتماعية و الوطنية إلى إعداد الطالب النامي الشخصية من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية بحيث ينهي مرحلة التعليم الأساسي وقد امتلك القدرة على جمع المعلومات وتخزينها وتوظيفها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات واتخاذ القرارات وتعلم التفكير الناقد والإبداعي وإتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات ومبادرة روح الابتكار (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤، ص٦-٢١). كما تهدف إلى تنمية التفكير العلمي وتوظيفها عند الطلبة من خلال إكسابهم مهارات معالجة المعلومات والمعارف والتمييز والتصنيف والنقد وصياغة الفرضيات واختبارها والتنبؤ بالإضافة إلى حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد (اللقاني، ١٩٩٩ ؛ القاعود ١٩٩١ ؛ أبو حلو وزملاؤه، ١٩٩٥) ويرى (Franke, 1980, P.16) أن أنواع التفكير التي تسهم التربية الاجتماعية والوطنية في تنميتها لدى الطلبة كثيرة ومتعددة وتشمل التفكير المحدد والتفكير المنطلق والناقد والإبداعي والاستدلالي. أما ميخائيل (Mechaelis, 1985, P. 57) [ 26 Mechaelis، فيرى بان التفكير واتخاذ القرارات مهارتان أساسيتان تسعى التربية الاجتماعية والوطنية لتحقيقها عند المتعلم.

وتعرف إستراتيجية التدريس : على أنها مجموعة الإجراءات والإرشادات والوسائل المخططة التي توجه وتحدد مسار عمل المعلم وخط سيره في تحقيق الأهداف. ويعرفها اللقاني والجمل (١٩٩٦، ص٢١) بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الغرفة الصفية من اجل الوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وتتضمن الوسائل والأساليب والتقويم والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف. أما الدريج (٢٠٠٣، ص٥٤) فيعرفها على أنها الخطة التي يتبعها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية وفيها يتحدد دور كل من الطالب والمعلم في العملية التعليمية وتحدد الأساليب والوسائل والأنشطة الواجب القيام بها مع مراعاة ميول وقدرات وحاجات الطلبة.

وتعد إستراتيجية التدريس في غاية الأهمية لتنفيذ برنامج تعليم التفكير بشكل فاعل وفي تعليم أي مهارة من مهاراته. ويعد تعليم مهارات التفكير من أهم وظائف المعلم لأنها تؤدي إلى: رفع مستوى الكفاءة التفكير به عند الطلبة، ومستوى التحصيل، ويعطي الطلبة إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيرهم وينمي لديهم الشعور بالثقة في النفس في مواجهة مشكلات الحياة (زيغان، ١٩٩٣، ص٢٦).

وهناك فرق بين تعليم التفكير، وتعلم مهاراته، فتعليم التفكير يعني تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسته، وحفزهم وإثارتهم عليه، أما تعلم مهارات التفكير فيركز على تعليم الطلبة كيف ولماذا ينفذون مهارات وإستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم، كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء (سعادة، ٢٠٠٣، ص٨٤) وإن العمليات العقلية والنشاطات والجهد العقلي الذي يسعى إلى الوصول للمعارف واكتشافها وحل المشكلات وتحليلها وتفسيرها يطلق عليها مصطلح التفكير، وان استخدام الطرق و الوسائل والكيفيات التي تقدم من خلالها المعلومات والمعارف للطلبة تدعى بإستراتيجيات التفكير (عويضة، ١٩٩٨، ص ٢٤؛ (Turner, 1994, P.61).

وبما أن عملية تنمية مهارات التفكير أصبحت هدفا من الأهداف التربوية في تدريس جميع المواد الدراسية، ومنها مادة التربية الاجتماعية والوطنية، وهي الأداة والوسيلة لإعداد المواطن الصالح الواعي والمواطن المفكر، لذا يجب توجيهها نحو تنمية العمليات العقلية العليا مثل مهارات التحليل والاستنتاج والربط والتفسير وتبني الأساليب والتقنيات التي تعمل على تحقيق تنمية مهارات التفكير.

على الرغم من إجراء العديد من الدراسات وعقد المؤتمرات والندوات التربوية، التي تؤكد على استخدام إستراتيجيات تنمية التفكير في التدريس وممارستها، إلا أنها لم تدرس بعمق الأسباب والصعوبات التي تواجه المعلمين وتحد من استخدامها في التدريس. ومما لاشك فيه، أن الدراسات والأبحاث المتعلقة بتدريس التربية الاجتماعية والوطنية تسعى لمعالجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس المادة، ولعل هذا يشكل دافعاً للمعلمين والباحثين في بذل المزيد من الجهد والبحث من اجل تامين تدريس أفضل وأكثر فاعلية، تناولت العديد من الدراسات طرائق وإستراتيجيات التفكير في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية وغيرها من المواد الدراسية وحاولت الكشف عن أثرها في تنمية التفكير وفي مستوى التحصيل، وقد أثبتت اغلب هذه الدراسات فاعليتها وأثرها في رفع مستوى تفكير وتحصل الطلبة مما يؤكد أهميتها، إلا أن الدراسات التي حاولت الكشف عن ممارسة المعلمين الفعلية لهذه الإستراتيجيات كانت نادرة وان الكثير من المعلمين لا يستخدمون هذه الإستراتيجيات داخل الغرفة الصفية لوجود معوقات تحول دون استخدامها.

ففي دراسة ليومبكن (Lumpkink, 1991) هدفت الكشف عن أثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحى تدريسي نحو القدرة على التفكير الناقد و الاحتفاظ بمستوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الخامس والسادس الأساسي في ولاية ألباما (Albama) الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من(٣٥) طالبا من الصف الخامس و(٤٥) طالبا من الصف السادس، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية درست محتوى الدراسات

الاجتماعية مع التركيز على مهارات التفكير الناقد، وأخرى ضابطة درست المنهاج بالطريقة التقليدية. حيث كانت مدة التطبيق للبرنامج خمسة أسابيع. وتم تطبيق اختبار كورنل للتفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أداء المجموعتين على اختبار قياس التفكير الناقد لصالح الصف السادس، وفروق تعزى للبرنامج في مستوى التحصيل و احتفاظ الطلبة بمحتوى الدراسات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى نيومن (Newman. 1994) دراسة حول درجة مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العليا في (١٦) دائرة من دوائر التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولهذه الغاية تم إعداد (١٥) معيارا لمهارات التفكير العليا، وضمت في بطاقة ملاحظة واستبانه، وطبقت بطاقة الملاحظة على (٥٠٠) حصة، أما الاستبانة فطبقت على(٥٦) معلما للدراسات الاجتماعية، وقد تبين أن(٤) من(١٦) دائرة يسهم معلمو الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير العليا بشكل مقبول.

وقام والدرون (Waldron, 1995) بدراسة حول تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتميزين أكاديميا في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تلقي التعليمات على مهارات التفكير العليا، من خلال إستراتيجية تعليمات تتطلب الحوار مع النفس وتعليمات تتطلب الحوار مع الآخر وقد تكونت عينة الدراسة من عينتين من الطلبة المتفوقين في الصفين السابع و الثامن، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد لـ (أنيس- وبر) واختبار واطسون- جلسر للتفكير الناقد، واختبار كورنل للتفكير الناقد، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية على الاختبارات الثلاث السابقة، وذلك لصالح المجموعة التي تلقت التعليمات التي تتطلب حوارا مع الآخرين.

أما دراسة زيغان (١٩٩٣) فهدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاكتشاف في التاسع الأساسي في الأردن، اختيرت عينة الدراسة عشوائيا حيث بلغ عدد أفرادها (٤١) طالبا في الصف التاسع الأساسي من مدرسة ابن الهيثم، قسمت إلى مجموعتين: الأولى خضعت لتدريس فصل مشكلات المياه في الوطن العربي بطريقة الاكتشاف، والثانية خضعت لتدريس الفصل نفسه بطريقة الاستقصاء، وكانت اللقاءات مصممة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومكوناته الأساسية في الطلاقة و المرونة والأصالة من خلال النشاطات التعليمية، استخدم الباحث مقياس تورانس(Torance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) المعدلة للبيئة الأردنية، وجرى التأكد من صدق و ثبات المقياس، وكشفت النتائج عن : ظهور أثر واضح في تنمية التفكير الإبداعي بعد تطبيق الاختبار على طلبة الصف

التاسع الأساسي- لم تجد الدراسة فرقا ذا دلالة بين طريقتي التدريس في اختبار التفكير الإبداعي، ويستدل على ذلك من خلال التكافؤ في المتوسطات الحسابية لنتائج طلبة الصف التاسع الأساسي.

أما دراسة كيرستنسن (Christensen, 1996) فقد هدفت إلى معرفة مهارات التفكير الناقد التي تمارس في مدارس أوهاما في الولايات المتحدة، و تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية: تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين الابتدائية و الثانوية لمهارات التفكير الناقد. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في الزمن الذي يقضونه في ممارسة مهارات التفكير الناقد داخل الغرف الصفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي المرحلتين مهارات التفكير الناقد يعزى للخبرة و المؤهل العلمي.

وقام ميلانكون وآخرون (Melancon;at,el, 1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تعليم المعلمين أنشطة التفكير الناقد داخل المواد التعليمية المختلفة على تطوير التفكير الناقد لدى عينة من مستويات مختلفة من طلبة كل من: الثانوية (٢٠) طالبا، والابتدائي(٢٤) طالبا من العلوم السياسية (٢٤) طالبا من علم النفس، و(١٩) طالبا من مجموعة مركبة من الطفولة المبكرة ثنائيي اللغة وذوي الاحتياجات الخاصة عددهم(١١) طالبا في ولاية لاسفيجاس. وقد استخدمت الدراسة اختبار كرونيل للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج أن ما يؤثر في تطوير التفكير الناقد هو: المعلمون والبرامج وأدوات التقييم. أكدت على أهمية دور المعلمين في أن يفكروا بشكل ناقد حتى ينعكس ذلك على طلبتهم. وأوصت الدراسة بوجوب استخدام المعلمين في تدريبهم نشاطات التفكير الناقد بشكل أكثر كثافة، بالإضافة إلى تعليم التفكير الناقد من خلال برامج مستقلة خارج المنهاج المقرر.

وفي دراسة أجراها شيودو وتساي (Chiodo & Tsai, 1997) بهدف تعرف وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ومدى تمكنهم من تدريس مهارات التفكير الناقد، ولتحقيق ذلك تم ملاحظة سلوك المعلمين داخل حجرات الدراسة ملاحظة غير مباشرة عن طريق تسجيل أداءات المعلمين بجهاز فيديو ثم تحليل الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية تحليلا نوعيا، توصلت الدراسة إلى تدني مستويات المعلمين في استخدام إستراتيجيات تنمية التفكير الناقد، كما أن الكتب المدرسية لم تتضمن إرشادات لتنمية التفكير الناقد وانعكس ذلك على الطلاب اللذين لم تتوافر لديهم أي من مهارات التفكير الناقد.

وهدفت دراسة البوسعيدي (١٩٩٨) إلى معرف أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجة والحوار لتدريس

الجغرافية في تنمية التفكير الاستنتاجي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي في عمان، تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاثة مجموعات التجريبية الأولى وبلغ عدد أفرادها(٧٠) طالباً درست بطريقة الاكتشاف الموجة والتجريبية الثانية وبلغ عدد أفرادها(٧٠) طالباً درست بطريقة الحوار والمجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها(٧٠) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لطريقة الاكتشاف الموجة والحوار في تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي .

وأجرى الخريشة (٢٠٠١) دراسة هدفت معرفة مدى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكيرين الناقد و الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية،تكونت عينة الدراسة من (٣٣)معلما من معلمي قصبة المفرق، وتم تطبيق استبانه للتعرف على آرائهم في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكيرين الناقد والإبداعي من خلال ملاحظاتهم مباشرة داخل غرفة الصف،تكونت كل من الاستبانة وبطاقة الملاحظة من(٥٥)مظهرا سلوكيا تسهم جميعها في تنمية مهارات التفكير العليا،ارتبط (٢٤) مظهرا منها مع التفكيرين الناقد و الإبداعي،ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة من خلال آراء المعلمين أومن خلال ملاحظاتهم وقد كان مستواهم اقل من المستوى المقبول تربويا.

أما الدراسة التي أجراها بشار(٢٠٠٣) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكيرين الناقد و الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا وزعوا على مجموعتين: ضابطة و تجريبية،تكونت كل منهما من (٣٤) طالباً، وقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الثلاث(تحليل البيانات ونمذجتها، صياغة التنبؤات، حل المشكلات مفتوحة النهاية) في تنمية التفكيرين الناقد والإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.وتبين أيضا أن قدرة هذا البرنامج على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالب.مما يوضح إمكانية تطوير مستويات التفكير العليا التي تتضمن نوعي التفكيرين الناقد والإبداعي من خلال برامج تعليمية توجه لهذه الغاية.

وأجرى الرواضية (٢٠٠٣) دراسة هدفت الكشف عن المعيقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن،تألفت عينة الدراسة من (٢٧٣) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة الجنوب تم تصميم استبانه اشتملت على (٣١) فقره موزعة على أربعة مجالات أظهرت النتائج أن العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي من أكثر المعوقات التي

تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للطرائق الحديثة للتدريس.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة، أن أغلب الدراسات ركزت على إستراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء والاكتشاف والمناقشة في التدريس، دراسة زيغان (١٩٩٣) ودراسة البوسعيدي (١٩٩٨) حاولت أغلب الدراسات السابقة الكشف عن أثر هذه الإستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي مثل دراسة البوسعيدي (١٩٩٨) ودراسة الخريشة (٢٠٠١) ودراسة بشار (٢٠٠٣). كانت نتائج الدراسات تتمثل بوجود أثر ذو دلالة لصالح إستراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التفكير. قليل من الدراسات التي بحثت في الصعوبات التي تحول دون استخدام المعلمين لإستراتيجيات التدريس مثل دراسة الرواضية (٢٠٠٣) وقد امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها حاولت الكشف عن إستراتيجيات التدريس ومعرفة مدى ممارسة المعلمين لها والكشف عن تقديراتهم لأهميتها وعن الصعوبات التي تحول دون استخدامها في التدريس.

## مشكلة الدراسة

برزت أمام المؤسسات التربوية مشكلات تتمثل في تدني مخرجات التعليم بعامة وتعليم التربية الاجتماعية والوطنية بخاصة، وتدني في مستويات التفكير وخاصة التفكير الناقد والإبداعي عند الطلبة، وأن التعليم بشكل عام لا يزال متأثراً بالطابع العام السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وهذا بدورة ينعكس على دور المعلم في حشو عقول الطلبة بالمعلومات والمعارف عن طريق التلقين التي تنهك الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد و تقويم.

ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم، إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق لعدم توفر الخبرات الكافية للمعلمين في تنمية مهارات التفكير وعدم توفر الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة والمعوقات الإدارية والتنظيم المدرسي (الرواضية، ٢٠٠٣، ص١٢٤) مما يتطلب الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام إستراتيجيات تنمية التفكير، ومعرفة الممارسات الفعلية لتلك الإستراتيجيات .

ومن هنا تأتي هذه الدراسة بهدف الكشف عن أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير التي ينبغي على معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ممارستها، ومدى ممارسة المعلمين الفعلية لتلك الإستراتيجيات ، كما تهدف الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه

المعلمين في تنفيذ هذه الإستراتيجيات ، الأمر الذي يمكن أن يساعد المعلم في تكييف أساليبه وطرائقه وإستراتيجيات تدريسه للمادة حتى تتطابق مع أنماط التفكير وإستراتيجياته عند الطلبة وإكسابهم المهارات والقدرات التفكيرية ويمكن المواءمة بين أساليب التدريس وطرائق تعلم الطلبة، فكل طالب يتعلم بطريقة مختلفة عن الآخر بحسب ما يتمتع به من قدرات عقلية. كما يمكن أن تسمح للطلبة بتوسيع قابليتهم لتطوير قدراتهم على التفكير على امتداد صفوف مرحلة التعليم الأساسي.

### أسئلة الدراسة

تتمثل المشكلة الأساسية للدراسة بالأسئلة الآتية :

س١ ما درجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميها؟

س٢ ما درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

س ٣ ما الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

س٤ هل هناك علاقة ارتباطيه بين ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات ؟

### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها :

١- التعرف على واقع التدريس وواقع استخدام معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس طلبة مرحلة التعليم الأساسي.

٢- الكشف عن مدى ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير لما يساعد في الكشف عن واقع تدريس المعلمين لهذه المادة و الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية .

٣- التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية و الوطنية في استخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير و محاولة معالجة هذه الصعوبات.

٤- الكشف عن درجة تقدير معلمي مادة التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية لأهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

### أهمية الدراسة

بما أن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية بشكل عام و حياته الدراسية بشكل خاص فيبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى لان العالم أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها التطورات التكنولوجية ، و ربما النجاح في التحديات يأتي من خلال تنمية مهارات التفكير بأشكاله المختلفة من خلال استخدام إستراتيجيات خاصة به.

وتنبع أهمية الدراسة من أهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وهي من الأهداف التي تسعى مادة التربية الوطنية لمرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها ،ومن أهمية إستراتيجيات تدريس التفكير و الدور الذي تحققه في تنمية مهارات التفكير في عصر نحن في أمس الحاجة فيه إلى تنمية مهارات التفكير لدى طلبتنا في المدارس لمواكبة التطورات في مختلف مجالات الحياة التي تواجهنا و التي لا يمكن أن تتحقق من خلال أساليب وطرائق التدريس التقليدية التي تقف عائقا أمام تحقيق الأهداف في ظل العصر الحالي.

وتتماشى هذه الدراسة مع الأهداف التي تسعى إليها وزارة التربية والتعليم في الأردن والى التأكيد على مواكبة التطورات والمشاركة الفاعلة في صنعها والتأكيد على تبني منهج التفكير العلمي والتعامل مع علوم تكنولوجيا العصر وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩)، ص ص٦- ٢١] وبالتالي جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهم الإستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها معلمي مادة التربية الاجتماعية و الوطنية في تنمية مهارات التفكير المختلفة، ومدى ممارستهم لها في تدريس طلبة المرحلة الأساسية من خلال التعرف والكشف عن الصعوبات التي تواجههم في توظيفها في التدريس.

### مصطلحات الدراسة

١- معلمو التربية الاجتماعية والوطنية: المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن والمعينون من قبل وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية.

٢- استراتيجيات التفكير: مجموعة من الإجراءات والممارسات والطرائق المخططة التي يستخدمها معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في العملية التعليمية لتحقيق أهداف محددة.

٣- درجة الأهمية: الدرجة التي يقدرها المعلمون لأهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير المتضمنة في فقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

٤- درجة الممارسة: وهي الدرجة التي يقدرها المعلمون لممارستهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير

المتضمنة في فقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

٥- الصعوبات: وهي كل ما يحول دون استخدام وتوظيف معلمين مادة التربية الاجتماعية والوطنية بمرحلة التعليم الأساسي لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في تدريس تلك المادة و تقف عائقاً أمامهم. والتي تقاس بالأداة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارساتهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

٦- مرحلة التعليم الأساسي: ويقصد بها لإغراض الدراسة المرحلة الدراسية التي تمتد من الصف الرابع الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي فقط، وقد تم استثناء الصفوف من الأول إلى الثالث الأساسي (الحلقة الأساسية الأولى) من الدراسة لأنة يقوم بتدريس هذه الصفوف معلمون غير متخصصين في مجال التربية الاجتماعية والوطنية.

## حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على عينة اختيرت عشوائياً من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية.

٢- اقتصر تطبيق الدراسة على مديريات التربية والتعليم الأربعة التابعة لمدينة عمان.

٣- تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م .

## إجراءات الدراسة

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية في مديريات التربة والتعليم في عمان الأولى ،والثانية ، والثالثة ،والرابعة.الذين يدرسون في مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (٢٧٩) معلماً ومعلمة.

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من(١٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين معلمي مجتمع الدراسة منهم (٤٣) من تربية عمان لأولى و(٣٩) من عمان الثانية و (٣٣) من عمان الثالثة و(٢٥) من عمان الرابعة.

## أدوات الدراسة

### طريقة إعدادها وصدقها وثباتها

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بإعداد أداتين : الأولى لقياس درجة الأهمية والممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي التربية الاجتماعية والوطنية، أما الأداة الثانية فتتعلق بالكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين خلال ممارستهم لتلك الإستراتيجيات ، وقد تم تطوير أداتي الدراسة بإتباع الخطوات آلاتية:

١- الأداة الأولى (المتعلقة بقياس درجة الأهمية والممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير).

تم الرجوع إلى الدراسات السابق التي تناولت استخدام إستراتيجيات تدريس التفكير وتنمية المهارات ذات العلاقة في التربية الاجتماعية والوطنية مثل دراسة البوسعيدي(١٩٩٨) ومراجعة الأدب التربوي والمراجع والكتب المتعلقة بطرائق التدريس، حيث تم بناء فقرات الأداة في صورتها الأولية وتضمنت (٢٥) إستراتيجية من إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في صورتها الأولية.

## صدق الأداة

تم التأكد من صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين في أساليب وطرائق التدريس، ومعلمي التربية الاجتماعية ومشرفيها، كما طلب منهم إبداء الملاحظات من حذف وإضافة، وقد تم حذف (٦) إستراتيجيات وهي: المشاريع الفردية، الإثراء، الإسراع، تنمية الإحساس بالمسؤولية، تقويم البيئات المتنوعة، تنمية حب الاستطلاع، باعتبارها من الأعمال الفردية التي يمكن أن يستخدمها الطلبة أثناء استخدام المعلمين إستراتيجية التفكير في التدريس والتي يمكن أن تتحقق من خلالها، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (٢٠) إستراتيجية.

## ثبات الأداة

تم عرض الأداة على عينة مكونة من (٢٣) معلما ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها وبعد مرور ثلاثة أسابيع عرضت الأداة نفسها على عينة الثبات مرة أخرى، ورصدت النتائج، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون للاختبار وإعادته(test-retest) فوجد بأنة يساوي (٠,٩٣) واعتبر ذلك مناسبا لإغراض الدراسة.

٢- الأداة الثانية (المتعلقة بقياس الصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارستهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير).

توجيه السؤال المفتوح الآتي لمعلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي: برأيك ما هي الصعوبات التي تواجهك وتحول دون استخدامك لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟ وقد تم توزيعه على (٤٠) معلما ومعلمه من مجتمع الدراسة وتم الأخذ ببعض الصعوبات التي ذكرها المعلمين وتعديلها وإعادة صياغتها. كما تم الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت معوقات استخدام الإستراتيجيات التدريسية والصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارستها، حيث تم الرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت المواد التعليمية بشكل عام ومواد الدراسات الاجتماعية بخاصة، ومن هذه الدراسة دراسة عطوة (١٩٨٧) ودراسة الرواضية (٢٠٠٣) حيث تم

الاستفادة منها في صياغة فقرات الأداة. في ضوء استجابات المعلمين على السؤال المفتوح والاطلاع على نتائج الدراسات السابقة ومراجعة الأدب التربوي تم بناء فقرات الأداة في صورتها الأولية وتضمنت (٢٥)فقرة "صعوبة" من الصعوبات التي تواجه المعلمين وتحول دون استخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في تدريسهم.

**صدق الأداة**

تم التأكد من صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين في أساليب وطرائق التدريس، ومعلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيها، كما طلب منهم إبداء الملاحظات من حذف وإضافة، وقد تم حذف (٣) فقرات باعتبارها من الصعوبات الخارجة عن نطاق التأثير على استخدام إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير هي: الفكرة السائدة لدى الطلبة عن صعوبة المادة، ضعف خلفية الطالب في المادة، نقص في حوافز المعلم المادية. وأضيفت (٣) فقرات جديدة هي: النقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة، عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين، تنظيم التفاعل الصفي داخل الدرس، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (٢٥) فقرة.

**ثبات الأداة**

تم التأكد من ثباتها بعرضها على عينة مكونة من (٢٣) معلما ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها وبعد مرور ثلاثة أسابيع عرضت الأداة نفسها على عينة الثبات مرة أخرى، ورصدت النتائج، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون للاختبار وإعادته((test-retest وبلغ (٠,٩١) واعتبر ذلك مناسبا لإغراض الدراسة.

**المعالجة الإحصائية**

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات المسحية الوصفية، حيث استخدم الباحثان الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لتقديرات افرد العينة على الفقرات الواردة في أداتي الدراسة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى، وللإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بفحص العلاقة الإرتباطية بين ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات تم استخراج معامل الارتباط بيرسونCorrelation Pearson عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

**نتائج الدراسة**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

• ما درجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة التي تقيس درجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميها، والبالغ عددها (٢٠) إستراتيجية، وتم ترتيبها تنازليا حسب أهميتها بناءاً على تقديرات أفراد العينة كما في الجدول رقم(١):

**الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لدرجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية من وجهة نظر معلميها.**

| الرقم | الإستراتيجيات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | حل المشكلات | ٣.٩٤ | ٠.٩٨ | ٥ |
| ٢ | التعلم التعاوني | ٣.٧٩ | ١.٠٦ | ١٠ |
| ٣ | العصف الذهني | ٤.٥٤ | ٠.٧٣ | ١ |
| ٤ | المناقشة والحوار | ٣.٢٨ | ١.١١ | ٢٠ |
| ٥ | الطريقة التاريخية | ٣.٨٥ | ١.١٤ | ٧ |
| ٦ | الاكتشاف | ٣.٧٦ | ١.١٦ | ١٣ |
| ٧ | الأحداث الجارية | ٣.٤١ | ١.١٥ | ١٧ |
| ٨ | البيئة المحلية | ٣.٣٥ | ١.٢٢ | ١٨ |
| ٩ | الخرائط المفاهيمية | ٣.٨٨ | ١.١٤ | ٦ |
| ١٠ | الزيارات الميدانية | ٣.٨٢ | ١.١٠ | ٨ |
| ١١ | القصة | ٣.٣٤ | ١.٢٩ | ١٩ |
| ١٢ | الاستقصاء | ٤.١٤ | ٠.٩٢ | ٢ |
| ١٣ | المشروع التعليمي | ٣.٤٣ | ١.١٠ | ١٦ |
| ١٤ | التمثيل ولعب الدور | ٣.٨٠ | ١.١٠ | ٩ |
| ١٥ | الفوق معرفية | ٣.٧٢ | ١.١٣ | ١٤ |
| ١٦ | التعليم المصغر | ٣.٧٧ | ١.٢٠ | ١٢ |
| ١٧ | الحقائب التعليمية | ٣.٩٥ | ١.١١ | ٤ |
| ١٨ | الأسئلة المركزة | ٤.٠٢ | ٠.٩٨ | ٣ |
| ١٩ | الخرائط المتتابعة | ٣.٧٩ | ٠.٩٢ | ١٠ |
| ٢٠ | التعليم المبرمج | ٣.٦٧ | ١.١٥ | ١٥ |
| | | ٣.٧٦ | ٠.٣٢ | |

يتضح من الجدول رقم (١) أن تقديرات المعلمين لدرجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في الأداة الكلية، كانت بدرجة كبيرة، حيث حصلت على متوسط حسابي(٣.٧٦) وانحراف معياري(٠.٣٢). وكانت أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، الإستراتيجية رقم ٣ "العصف الذهني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الأهمية، وبدرجة تقدير عالية جداً، وحصلت على متوسط حسابي (٤.٥٤) وبانحراف معياري (٠.٧٣). تليها الإستراتيجية رقم (١٢) "الاستقصاء" ا لتي جاءت بالترتيب الثاني على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٤.١٤) وبانحراف معياري (٠.٩٢) والإستراتيجية رقم (١٨) "الأسئلة المركزة" التي جاءت بالترتيب الثالث على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٤.٠٢) وبانحراف معياري(٠.٩٨) . والإستراتيجية رقم ( ١٧) الحقائب التعليمية " التي جاءت بالترتيب الرابع على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٩٥) وبانحراف معياري(١.١١). والإستراتيجية رقم(١) "حل المشكلات" التي جاءت بالترتيب الخامس على مستوى الأداة وبدرجة تقدير عالية، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٩٤) وبانحراف معياري (٠.٩٨) . أما أقل الإستراتيجيات أهمية من وجهة نظر المعلمين فكانت :الإستراتيجية رقم ٤ "المناقشة والحوار" التي جاءت بالترتيب العشرين والأخير على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٢٨) وبانحراف معياري(١.١١) . تليها الإستراتيجية رقم " (١١) القصة" التي جاءت بالترتيب التاسع عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٣٤) وبانحراف معياري(١.٢٩) والإستراتيجية رقم (٨") البيئة المحلية" التي جاءت بالترتيب الثامن عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٣٥) وبانحراف معياري (١.٢٢) .والإستراتيجية رقم٧ " لأحداث الجارية" التي جاءت بالترتيب السابع عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤١) وبانحراف معياري . (١.١٥) والإستراتيجية رقم (١٣) "الأحداث الجارية" التي جاءت بالترتيب السادس عشر على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤٣) وبانحراف معياري (١.١٠).

**ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

- ما درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة التي تقيس درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، والبالغ عددها(٢٠) إستراتيجية، وتم ترتيبها تنازلياً حسب أهميتها بناءاً على تقديرات أفراد العينة كما في الجدول رقم(٢):

**الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لدرجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.**

| الرقم | الإستراتيجيات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | حل المشكلات | ٣.٣٥ | ١.٠٦ | ٧ |
| ٢ | التعلم التعاوني | ٣.٨٩ | ١.٠٥ | ١ |
| ٣ | العصف الذهني | ٣.٤٤ | ١.٢١ | ٤ |
| ٤ | المناقشة والحوار | ٣.٨٤ | ١.٠٠ | ٢ |
| ٥ | الطريقة التاريخية | ٢.٦٨ | ١.١٠ | ١٦ |
| ٦ | الاكتشاف | ٣.٣٠ | ٠.٩٧ | ٨ |
| ٧ | الأحداث الجارية | ٣.٤٠ | ١.٠٩ | ٥ |
| ٨ | البيئة المحلية | ٣.٣٧ | ١.٠٩ | ٦ |
| ٩ | الخرائط المفاهيمية | ٣.٢٥ | ١.١٨ | ٩ |
| ١٠ | الزيارات الميدانية | ٢.٧٢ | ٠.٩٨ | ١٥ |
| ١١ | القصة | ٣.٦٦ | ١.١٨ | ٣ |
| ١٢ | الاستقصاء | ٣.١٩ | ١.٠٩ | ١٠ |
| ١٣ | المشروع التعليمي | ٢.٦٣ | ٠.٨٤ | ١٧ |
| ١٤ | التمثيل ولعب الدور | ٣.١٣ | ١.٠٣ | ١١ |

تابع الجدول رقم (٢).

| الرقم | الإستراتيجيات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١٥ | الفوق معرفية | ٢.٥٣ | ٠.٨٧ | ٢٠ |
| ١٦ | التعليم المصغر | ٣.٠٨ | ٠.٨١ | ١٢ |
| ١٧ | الحقائب التعليمية | ٢.٥٩ | ٠.٨٥ | ١٨ |
| ١٨ | الأسئلة المركزة | ٢.٨٤ | ٠.٩٢ | ١٤ |
| ١٩ | الخرائط المتتابعة | ٢.٩٥ | ١.٠٦ | ١٣ |
| ٢٠ | التعليم المبرمج | ٢.٥٦ | ٠.٨٠ | ١٩ |
| | | ٣.١٢ | ٠.٢٥ | |

يتضح من الجدول رقم (٢)أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي لدرجة ممارستهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية ، كانت بدرجة متوسطة ، حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.١٢) وانحراف معياري (٠.٢٥) . وكانت أعلى ممارسات لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية : الإستراتيجية رقم (٢) "التعلم التعاوني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الممارسة ، وبدرجة تقدير عالية ، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٨٩) وبانحراف معياري (١.٠٥). تليها الإستراتيجية رقم (٤) "المناقشة والحوار" وجاءت بالترتيب الثاني من حيث الممارسة ، وبدرجة تقدير عالية ، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٨٤) وبانحراف معياري (١.٠٠). والإستراتيجية رقم (١١) "القصة" وجاءت بالترتيب الثالث من حيث الممارسة ، وبدرجة تقدير عالية ، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٦٦) وبانحراف معياري (١.١٨) . والإستراتيجية رقم (٣) "العصف الذهني" وجاءت بالترتيب الرابع من حيث الممارسة ، وبدرجة تقدير متوسطة ، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤٤) وبانحراف معياري . (١.٢١) الإستراتيجية رقم (٧) " الأحداث الجارية" وجاءت بالترتيب الخامس من حيث الممارسة ، وبدرجة تقدير متوسطة ، وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤٠) وبانحراف معياري (١.٠٩) .

أما اقل الإستراتيجيات ممارسة في تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت : الإستراتيجية رقم (١٥) "الفوق معرفية" التي جاءت بالترتيب العشرون والأخير على مستوى الأداة وبدرجة

تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٥٣) وبانحراف معياري .(٠.٨٧)تليها الإستراتيجية رقم (٢٠) "التعليم المبرمج" التي جاءت بالترتيب التاسع عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٨٠). والإستراتيجية رقم (١٧) " الحقائب التعليمية" التي جاءت بالترتيب الثامن عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٥٩) وبانحراف معياري (٠.٨٥).. والإستراتيجية رقم (١٣) " المشروع التعليمي" التي جاءت بالترتيب السابع عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢,٦٣) وبانحراف معياري (٠.٨٤)والإستراتيجية رقم (٥) "الطريقة التاريخية" التي جاءت بالترتيب السادس عشر وبدرجة تقدير ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي (٢.٦٨) وبانحراف معياري.(١.١٠)

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

- ما الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لكل صعوبة من الصعوبات الواردة في أداة الدراسة التي تقيس الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، والبالغ عددها (٢٥) صعوبة، وتم ترتيبها تنازليا حسب تقديرات أفراد العينة كما في الجدول رقم(٣):

**الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، للصعوبات التي تواجه معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في تنفيذهم لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.**

| الرقم | المشكلات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط لمهارات التفكير | ٣.٦١ | ١.٠٣ | ١٥ |
| ٢ | صياغة الأهداف المناسبة لمستويات التفكير | ٣.٥٣ | ٠.٩٩ | ١٧ |
| ٣ | تحليل محتوى الدرس بما يتناسب ومستويات التفكير | ٣,٩٢ | ٠.٩٧ | ٧ |
| ٤ | الوقت والجهد الذي يبذله المعلم لاستخدام إستراتيجيات التفكير | ٣.٨٦ | ١.٠٦ | ٩ |

تابع الجدول رقم (٣).

| الرقم | المشكلات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | ربط المادة بحاجات الطلبة لمهارات التفكير | ٣،٢٤ | ١،١٦ | ٢٣ |
| ٦ | عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة لتنمية التفكير | ٤،٠٥ | ١،٠٣ | ٦ |
| ٧ | إدارة الصف وضبطه | ٣،٣٧ | ١،١٠ | ١٩ |
| ٨ | تقويم تعلم الطلبة لمهارات التفكير | ٣،٥٧ | ١،٢١ | ١٦ |
| ٩ | عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة لتنمية التفكير | ٣،٩٠ | ١،٠٩ | ٨ |
| ١٠ | نقص الأجهزة والأدوات الضرورية لتنمية التفكير | ٣،٨١ | ٠،٩٨ | ١٠ |
| ١١ | ارتفاع العبء التدريسي للمعلم | ٣،٦٦ | ١،٣٠ | ١٤ |
| ١٢ | ضعف برامج إعداد المعلم قبل الخدمة | ٤،١١ | ٠،٩٦ | ٤ |
| ١٣ | النقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة | ٤،٥٤ | ٠،٧٩ | ٣ |
| ١٤ | زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية | ٤،٦٠ | ٠،٧٦ | ١ |
| ١٥ | تدني مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة | ٤،٥٧ | ٠،٨١ | ٢ |
| ١٦ | تنظيم التفاعل الصفي داخل الدرس | ٣،٢٩ | ١،١٨ | ٢٢ |
| ١٧ | عدم ملاءمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية | ٣،١٦ | ١،٢٣ | ٢٥ |
| ١٨ | اختيار إستراتيجية التفكير المناسبة لموضوع الدرس | ٣،٢٢ | ١،٢٣ | ٢٤ |
| ١٩ | طبيعة محتوى منهاج مادة التربية الاجتماعية والوطنية | ٣،٧٦ | ٠،٩٤ | ١٢ |
| ٢٠ | وجود فجوة بين المادة النظرية والتطبيقات العملية | ٣،٦٩ | ١،٠٦ | ١٣ |
| ٢١ | حجم محتوى مادة التربية الاجتماعية والوطنية | ٣،٣٠ | ١،١٠ | ٢٠ |
| ٢٢ | عدم متابعة المشرف لاستخدام إستراتيجيات التفكير | ٣،٤٤ | ١،٢١ | ١٨ |
| ٢٣ | اعتياد المعلم على استخدام طرق التدريس التقليدية | ٣،٣٠ | ١،٠١ | ٢٠ |
| ٢٤ | عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين | ٣،٧٨ | ٠،٩٩ | ١١ |
| ٢٥ | عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات مهارات التفكير | ٤،١١ | ٠،٩٦ | ٤ |
| | | ٣،٧٣ | ٠،٢٥ | |

يبين الجدول رقم (٣) أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي للصعوبات التي تواجههم في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية، كانت بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم(٣,٧٣) وانحراف معياري (٠,٢٥). وكانت أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية: الصعوبة رقم (١٤) "زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية" وجاءت بالترتيب الأول على مستوى الأداة، وبدرجة تقدير عالية جدا، وحصلت على متوسط حسابي (٤,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٧٦). تليها الصعوبة رقم (١٥)"تدني مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة" التي حلّت بالترتيب الثاني، وبدرجة تقدير عالية جدا، وحصلت على متوسط حسابي (٤,٥٧) وبانحراف معياري. (٠,٨١). والصعوبة رقم(١٣) " النقص في عدد الحصص المقررة لتدريس المادة" وحلّت بالترتيب الثالث، وبدرجة تقدير عالية جدا، وحصلت على متوسط حسابي (٤,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٧٩). وجاءت الصعوبتان رقم (١٢) " ضعف برامج إعداد المعلم قبل الخدمة"، ورقم (٢٥) " عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات مهارات التفكير" بالترتيب الرابع، وبدرجة تقدير عالية، وحصلتا على متوسط حسابي (٤,١١).

أما اقل الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت: الصعوبة رقم (١٧) "عدم ملائمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية" وجاءت بالترتيب الخامس والعشرون والأخير على مستوى الأداة، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣,١٦) وبانحراف معياري (١,٢٣). تليها الصعوبة رقم (١٨) "اختيار إستراتيجية التفكير المناسبة لموضوع الدرس" وجاءت بالترتيب الرابع والعشرون، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٢٢) وبانحراف معياري (١,٢٣). والصعوبة رقم(١٦). " تنظيم التفاعل الصفي داخل الدرس" وجاءت بالترتيب الثاني والعشرون، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٢٩) وبانحراف معياري (١,١٨).

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

- هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية ($\alpha$= ٠,٠٥) بين ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات؟

معامل الارتباط بيرسون = Pearson Correlation

0.43- تقريبا وهو دال عند مستوى ٠,٠٠٠ .

أي أن هناك علاقة طرديه دالة إحصائياً بين الصعوبات والممارسات أي انه كلما زادت الصعوبات قلت الممارسات.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجة ممارسة معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، وبين درجة والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (- ٠.٤٢) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$= ٠.٠٥) وبالتالي وجود علاقة ارتباطيه سالبة (طردية) ودالة إحصائيا بين ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات ، بمعنى انه كلما زادت الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، فإن ذلك يؤدي إلى أن تكون ممارستهم لتلك الإستراتيجيات قليلة.

## مناقشة النتائج

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لدرجة أهمية إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في الأداة الكلية، كانت بدرجة كبيرة، وكانت أهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، الإستراتيجية "العصف الذهني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الأهمية، وبدرجة تقدير عالية جداً.

وقد تعزى هذه النتيجة في ترتيب المعلمين لإستراتيجية "العصف الذهني" بالترتيب الأول من حيث الأهمية إلى توجهات وزارة التربية والتعليم في زيادة الاهتمام بهذه الإستراتيجية واستخدامها في التدريس وتدريب الطلبة عليها كما أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات تحث الطلبة المعلمين على استخدام و تنمية مهارات العصف الذهني لدى الطلبة ،إضافة إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال الدورات التي طرحتها وزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمين على إستراتيجيات تدريسية جديدة تؤكد على استخدام مثل هذه الإستراتيجية وبيان أهمية استخدامها في التدريس وما تعود عليه بالنفع وثبات للتعلم لدى الطلبة، و قد تعزى أيضا هذه النتيجة لما في هذه الإستراتيجية من توجيه لتفكير الطلبة من خلال طرح الأسئلة الموجهة نحو التفكير العلمي السليم، والتفكير الواقعي من خلال استدعاء خبرات الطلبة المختلفة، للوصول إلى الهدف وإشراك الطلبة في الحصة وبالتالي إثارة دافعيتهم نحو التعلم .

أما اقل الإستراتيجيات أهمية من وجهة نظر المعلمين فكانت: الإستراتيجية " المناقشة الحوار" التي جاءت بالترتيب العشرون والأخير على مستوى الأداة وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض المعلمين لازال يؤمن بأن مادة التربية الاجتماعية والوطنية مبنية على ثوابت لا مجال فيها للنقاش والتحاور مع الطلبة بل إن أسلوب المحاضرة وسرد المعلومات هو الأكثر ملائمة لتدريس مثل هذه المادة، وان استخدام الحوار مع الطلبة يحتاج جهداً أكبر من المعلم في تحضير الحصة و إدارة النقاش والفوضى التي تنتج عن استخدام مثل هذه الإستراتيجية ولا يستطيع المعلم السير في المادة المقررة وان المعلمين يحتاجون إلى مهارات إدارة الوقت والصف بشكل أكبر عند استخدام مثل هذه الإستراتيجية. وقد تكون هذه الإستراتيجية لا تنمي التفكير لدى الطلبة مقارنة مع الإستراتيجيات الأخرى مثل العصف الذهني، الاستقصاء، الأسئلة المركزة وحل المشكلات.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

فقد أظهرت أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم لدرجة ممارستهم إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية، كانت بدرجة متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لعدم امتلاك المعلمين لمثل هذه الإستراتيجيات أو تمكنهم منها وذلك لتعودهم على إستراتيجيات تدريسية قديمة تعلموا هم أنفسهم بها، ولقلة تدريبهم على استخدام مثل هذه الإستراتيجيات بالتالي جادت تقديرات متوسطة. كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة لما في استخدام مثل هذه الإستراتيجيات من عب إضافي على المعلم في التحضير للحصة، ولأنها تحتاج إلى مهارات وكفايات خاصة من المعلم في الضبط الصفي، وإدارة الوقت، ومراعاة الفروق الفردية.

وكانت أعلى ممارسة لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية: الإستراتيجية " التعلم التعاوني" التي حلّت بالترتيب الأول على مستوى الأداة من حيث الممارسة، وبدرجة تقدير عالية.

وقد تعزى هذه النتيجة لما في هذه الإستراتيجية من مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة، ونوع من البعد التقليدي وبالتالي تحفز الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، كذلك قد تعزى لأن الطلبة في مثل هذه الإستراتيجية يتعلمون من المعلم ومن بعضهم وقد أثبتت العديد من الدراسات بنجاح هذه الإستراتيجية في إيصال المعلومة للطالب بشكل جيد وأن الطالب

يفهم من زملائه وأقرانه بشكل أفضل وبالتالي تحفز الطلبة نحو التفكير.

أما اقل الإستراتيجيات ممارسة في تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت: الإستراتيجية " الفوق معرفية " التي جاءت بالترتيب العشرون والأخير على مستوى الأداة وبدرجة تقدير ضعيفة. وقد تعزى هذه النتيجة لعدم معرفة المعلمين بمثل هذه الإستراتيجية والمهارات اللازمة لاستخدامها في التدريس ، ولقلة تدريب المعلمين عليها ، وبالتالي فهي غير مألوفة لهم ،كذلك يمكن أن تعزى لأن الوصول بالطلبة إلى مهارات التفكير فوق المعرفية تتطلب جهد ووقت كبيرين وهذا قد لا يتسنى للمعلم في صفوف مكتظة بالطلبة تعودوا على الأساليب والإستراتيجيات التقليدية والتي تعتمد في الأساس على الحفظ واسترجاع المعلومات فقط .

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

أظهرت النتائج أن تقديرات معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي للصعوبات التي تواجههم في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير على الأداة الكلية ، كانت بدرجة عالية. وكانت أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير: الصعوبة " زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية" وجاءت بالترتيب الأول على مستوى الأداة ، وبدرجة تقدير عالية جدا.

وقد تعزى هذه النتيجة لأن في إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير تفريداً للتعلم وبالتالي تحتاج إلى وقت وجهداً أكبر للوصول بكل طالب إلى هذه المرحلة من التعلم وبالتالي الاصطدام بواقع زيادة عدد الطلبة في الغرف الصفية سيشكل صعوبة كبيرة على المعلم لاستخدام مثل هذه الإستراتيجيات في التدريس ، كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة لافتقار المعلمين للكفاءات والمهارات اللازمة لهم للمزج بين أكثر من إستراتيجية في التدريس ، وبالتالي التغلب على عائق الزيادة في عدد الطلبة في الغرف الصفية ، فهذه مهارات يجب تدريب المعلمين عليها ، وهي غير متوفرة في برامج إعداد المعلمين ، بل إن مثل هذه البرامج تركز على تدريب المعلمين على استخدام بعض هذه الإستراتيجيات كل على حده.

أما اقل الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير في مادة التربية الاجتماعية والوطنية فكانت : الصعوبة "عدم ملائمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية" وجاءت بالترتيب الخامس والعشرون والأخير على مستوى الأداة ، وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة لأن قليل من تدريب المعلمين على استخدام مثل هذه الإستراتيجية سيوضع لهم كيفية استخدامها في أي مادة دراسية ومنها التربية الاجتماعية والوطنية . كذلك قد تعزى هذه النتيجة لأن طبيعة مادة التربية الاجتماعية والوطنية نفسها تحتوي على الكثير من الأمور الجدلية أو القابلة للنقاش فهي مرتبطة بواقع حياة الطالب وبالتالي المادة ملائمة لأن تدرس وتناقش ويثار فيها تفكير الطلبة من خلال استخدام المعلمين لمثل هذه الإستراتيجيات في تدريسها وان استخدام أية من هذه الإستراتيجيات من الممكن أن تلائم موضوعات مادة التربية الاجتماعية والوطنية كون طبيعة المادة تبحث في القضايا التي تتعلق بكافة نواحي الحياة وبالتالي فان استخدام أية إستراتيجيات قد تتناسب والموضوعات المختلفة التي تتناولها المادة الدراسية .خلافا عن أن إستراتيجيات تنمية التفكير تصلح لكل الموضوعات الدراسية بغض النظر عن طبيعة المادة الدراسية حيث أن الإستراتيجية تأخذ منحى منهجي أكثر من المنحى التدريسي وبالتالي فلا يوجد صعوبة في عدم ملائمة إستراتيجيات التفكير لطبيعة المادة الدراسية

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة (طردية) ودالة إحصائيا بين ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذهم لتلك الإستراتيجيات

وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة النفس البشرية، فهي تبحث دائماً عن أسهل الطرق ،وأقلها جهد وهذه نتيجة منطقية ،والإنسان يتعلم من خبراته السابقة فكلما كانت الخبرة سعيدة أراد تكرارها والعكس للخبرات غير السعيدة وبالتالي إذا لمس المعلم صعوبة في تنفيذ إستراتيجية معينة فإنه سيقلل من استخدامها في المستقبل بناء على خبرته السابقة مع هذه الإستراتيجية كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة نظراً لتعدد الخيارات والبدائل التدريسية أمام المعلم ،فالإستراتيجيات التعليمية كثيرة ومتاحة أمامه وبإمكانه الاختيار من بينها بحيث يحقق أهدافه بأسهل وأسرع الطرق وبالتالي يبتعد في كثير من الأحيان عن إستراتيجيات تنمية مهارة التفكير إذا وجد فيها صعوبة أثناء التنفيذ .

**التوصيات**

١- عقد دورات تدريبية لمعلمي مادة التربية الوطنية على إستراتيجيات التدريس بشكل عام وإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير بشكل خاص.

٢- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء عملية التدريس ومحاولة تذليلها

وتخطيها.وذلك لوجود علاقة ارتباطيه ما بين ممارسة إستراتيجيات مهارات التفكير والصعوبات التي يواجهونها اثنا التدريس.

٣- تدريب المعلمين على إستراتيجية العصف الذهني وكيفية توظيفها بالعملية التعليمية التعلمية كونها من أهم الإستراتيجيات التي قدرها المعلمون.

٤- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية التدريس الفوق معرفية كونها اقل الإستراتيجيات ممارسة.

٥- توجيه دعوة لوزارة التربية والتعليم في الأردن لخفض عدد الطلبة في الصف الواحد بحيث لا يتجاوز العشرين طالباً.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

**إبراهيم ،علي خيري** . *المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق* . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، (١٩٩٤م).

**أبو حلو وزملاؤه** .*العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها*. جامعة القدس المفتوحة ،(١٩٩٥م).

**بشار،موفق**. *أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكيرين الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (٢٠٠٣م).

**البوسعيدي،محمد بن سيف**. *أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه و الحوار لتدريس الجغرافية في تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان، (١٩٩٨م).

**توماس.ن ، تيرنر**، *ترجمة فخري رشيد خضر .أساسيات التدريس الصفي: الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية*. دبي: دار العلم، (٢٠٠٥م).

**جبر،سليمان**. *تقويم طرق تدريس الجغرافيا و مدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. مجلة الملك سعود*، العلوم التربوية ،(١٩٩١م). ٣ (١)، ١٤٣- ١٧

**الحموري،خالد**. *أثر منهاج إثرائي في الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحوها لدى طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز*. رسالة دكتوراه غير

منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن، (٢٠٠٤م).

**الخريشة، علي**. *مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكيريين الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، (٢٠٠١). ١٩ (١٠)، ١٣- ٤٥.

**خضر، فخري رشيد**. *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، (٢٠٠٦م).

**الخوالدة، محمد**. *أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (٢٠٠٢م).

**الدريج، محمد**. *مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، (٢٠٠٣م).

**الربضي، مريم سالم**. *أثر برنامج تدريبي قائم على برنامج التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن، (٢٠٠٤م).

**الرواضية، صالح**. *معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، ١٢(٢٠٠٣م). (٢٤)، ١٠١- ١٣٧.

**زيغان، مازن**. *أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كإستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (١٩٩٣م).

**سعادة، جودت**. *تدريس مهارات التفكير*. عمّان: دار الشروق للطباعة و النشر. ٢٠٠٣م.

**عدس، محمد عبد الرحمن**. *المدرسة و تعليم التفكير*. عمّان: دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع. ١٩٩٦م.

**عطوة، فوزي**. معوقات تحول دون استخدام الأساليب الحديثة لتدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، (١٩٨٧م).

**عويضة،جميل**. *التربية وأساليب تدريسها في المرحلة الابتدائية الأولى*. عمّان: دائرة التربية والتعليم الانروا الاجتماعية، (١٩٩٨م).

**الغبيسي،محمد إسماعيل**. *تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه و تنفيذه و تقويم عائده التعليمي*. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، (٢٠٠١م).

**الفقهاء،عصام**. مستوى *القدرة على الأداء ألابتكاري : دراسة حالة طلبة جامعة فيلادلفيا في الأردن، مجلة الجامعات العربية* ، (٢٠٠١م). ٣٩(٣٩)،٥- ٥٠.

**القاعود، إبراهيم** . *الدراسات الاجتماعية : مناهجها ،أساليبها ، تطبيقاتها*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، (١٩٩١م).

**اللقاني، أحمد حسين**. *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمّان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، (١٩٩٩م).

**اللقاني،أحمد حسين والجمل، علي**. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب، (١٩٩٦م).

**هندي،صالح ذياب**. *مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية*. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية ، (٢٠٠٦م). ٣٣(٢) ص ص٥٣٣- ٥١٧.

**الهويدي ، زيد**. *الإبداع : أهميته ، اكتشافه ، تنميته. دار الكتاب الجامعي*، العين : الإمارات العربية المتحدة، (٢٠٠٤م). فخرو، أنيسة. مظاهر العملية الإبداعية. المنامة، (١٩٩٣م).

**وزارة التربية والتعليم**. قانون رقم(٣) لعام١٩٩٤. *رسالة المعلم*. (١٩٩٩م). ٣- ٤(٣٩): ص ص٦- ٢١.

### ثانياً: المراجع الأجنبية

**Turner, Thomas.n**. *Essentials of classroom teaching elementary social studies.Allen and bacon.*1994.

**Lockwood, D.F.** *Metacognition and critical thinking for effective learning.*June.26,2002 from the world wid web:file//A:/critical.html. 2002.

**Hunter,E.** *Focus on Critical thinking skills across the curriculum.*Nassp bulletin,75(532)p:72-76 .(1991).

**William,S &Anna, W.** *Intruduction to education, teaching in a diverse society.New jersey*: Prentice hall, inc.(1998).

**Frankel, A. R**. *Helping student think and value, strategy for teaching social studies.* second edetion, New jersey,Prince hall inc.Engelwood cliffs,p:160-170. (1980).

**Mechaelis,J.U**. *Social studies for children in democracy. New jersey*, Princehall inc. Engelwood cliffs. (1985).

**Lumpkin,Cynthia**. *Effect of teaching critical thinking skills on the critical thinking ability,*

*Achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders.* Dissertation abstracts international, (51)11, p3694-A. (1991).

**Newman, Fred M**. *Promoting Higher-order thinking skills in social studies:Overview of a studyof 16 high school departments.*Theory and research in social education ,xix(4),p324-340. (1991).

**Waldron, Jaines**. *The effect of two instructional stegist for critical thinking. Dissertation abstracts international*, (53) 6,p275. (1992).

**Christensen, M.** *Developing method for teaching Critical thinking for preservice social studies secondary teachers*. Dissertation abstracts international,45,p116-A.(1996).

**Melancon, B. & Shauy, M.B. & Gaedke, B. & Moore, J.** *Critical thinking skills: Levels of reserves elementary, secondary, and special education students*. Paper presented at the annual meeting of the national social science association april,Lasvegas.(1997).

**Tsai, H. M & Chiod, J. J**. *Secondary school teachers perspectives of teaching Critical thinking in social studies classes in the republic of chino*. The journal of social studies research, 21 (2), p1017-A.(1997).

# The Performance of Social and National Education Teachers of Basic Stage in Jordan for Using Strategies of Developing Thinking skills, Valuing it, and the Difficulties they face

*** Hamed .A. Talafha; **Naseer. A . AlKhawaldeh**

** Associate prof. Faculty of Educational Sciences, University of Jordan ; ** Associate prof. Faculty of Educational Sciences, University of Jordan*

(Received 11/1/1429H; accepted for publication 12/5/1429H.)

**Abstract.** This study aimed at clarifying the degree of the performance of Social and National Education Teachers of Basic Stage in Jordan for Using Strategies of Developing Thinking skills, Valuing it, and the Difficulties they face through the following questions:
The sample of the study consists of (140) teachers. The results showed the following:
Brain - storming strategy the most important one with means of (4.54).The Highest degree of teacher's performance was on cooperation learning strategy with the mean of (3.89).

The most of the difficulties are: a large number of students in the classroom period for teaching the course, and the weakness of teachers in having thinking skills strategies.

In the light of the results, the study recommended holding training sessions for teachers in using thinking skills strategies especially brain - storming strategy and its employment in teaching.

# مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات

**منيرة عيد العبد العزيز**

*أستاذ الإدارة التربوية المساعد*

*كلية التربية- جامعة الملك سعود*

(قدم للنشر في ١٦/٢/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ٥/ ١٤٢٩هـ)

**ملخص البحث.** سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب ما توفر في الأدب التربوي و دراسة مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات و التعرف على أي فروق ذات دلالة إحصائية- إن وجدت- بين وجهات نظر المعلمات و المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لعدد من المتغيرات. استخدم المنهج الوصفي المسحي لإجراء الدراسة. تكونت عينة الدراسة من ٢٦٢ مديرة و معلمة اخترن عشوائياً. صممت الباحثة استبانه لجمع البيانات تم التأكد من صدقها و ثباتها و بلغ معامل الثبات (٠.٩٧). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة بالنسبة للمجالات الأربعة مجتمعة. . كما و أظهرت نتائج الدراسة أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بالطالبات، و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي، و بالإدارة المدرسية، و بزميلات المهنة من وجهة نظر المديرات كان عالياً. و ترى المديرات أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة أحتل درجة أعلى من علاقاتهن بالإدارة، في حين احتلت علاقة المعلمات بالطالبات الدرجة الأدنى بين المجالات الأربع. أما المعلمات فرأين أن التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة عالية جداً، و كذلك في علاقاتهن بالإدارة التي أتت في الدرجة التي تليها. أما التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بالطالبات و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي كما يرين فقد كان عالياً فقط.

## المقدمة

تحتل مهنة التعليم مكانة عليا بين المهن بل ويعتبرها الكثير من أهل العلم أشرف المهن و أفضلها. فكما هو معلوم بقاء أي أمة و تطورها يتوقف على مواطنيها، ونوع مواطني الأمة يتوقف على التربية التي يتلقوها. ومستوى و جودة التربية التي يتلقاها أفراد مجتمع ما يتوقف على مستوى المعلمين و مدى التزامهم بالأخلاق التي تؤمن بها الأمة. هذا بالإضافة إلى ما لها من تأثير على أغلب إن لم يكن جميع المهن الأخرى في المجتمع، فجميع أفراد أي أمة من قادة و أطباء و صناع و محامين و سياسيين و غيرهم تتلمذوا في يوم من الأيام على أيدي المعلمين. ففي المملكة العربية السعودية كل يوم دراسي أكثر من ٤٣٤٠٩٠٤ طالب و طالبة يذهبون إلى أكثر من ٢٨٦٥٢ مدرسة في التعليم العام (وزارة التربية و التعليم، ١٤٢٧/١٤٢٦هـ). وبالإضافة إلى ذلك فإن المؤسسات التربوية توظف قطاع كبير من القوى البشرية و تستهلك من ميزانية الدول الشيء الكثير. أيضاً تهدف مهنة التربية و التعليم إلى تشكيل فكر الفرد بما يتلاءم و أهداف مجتمعه. و مما يزيد من أهمية مهنة التربية و التعليم أنها تأخذ بعداً باعتبارها مهنة الأنبياء و المرسلين لإخراج الناس من الظلمات إلى النور و هدايتهم إلى عمل الخير و ما ينفع الجماعة. فقد حث الله عليها لعظم دورها حيث قال تعالى: " يرفع الله الذين آمنوا منكم و الذين أوتوا العلم درجات". كما و حث عليها الأنبياء، و قد قال صلى الله عليه و سلم: "أفضل الصدقة أن يتعلم المرء المسلم علماً ثم يعلمه أخاه المسلم". و تبعهم في الحرص على التربية و التعليم الحكماء و القادة فقد ورد عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه انه قال لكميل: يا كميل: العلم خير من المال، العلم يحرسك و أنت تحرس المال، العلم حاكم و المال محكوم عليه، و المال تنقصه النفقة و العلم يزكو بالإنفاق (الغامدي، ١٤٢٧هـ، ص٤٠٧، عبدالحميد و الحياري، ١٩٨٥، ص ١٠٦، Barbash et al., 1983، يالجن، ١٤١٦هـ).

والتربية لا تعد تربية ناجحة إذا لم يتم مع ما حقق من علوم تحقيق نمو أخلاقي. فالأخلاق ليست شعبة من شعب العلوم التي تتعدد أنواعها أو جانب من جوانب التربية، بل هي متداخلة و متغلغلة في كل ضرب من العلوم مهما كان ذلك العلم تربوي أو غير تربوي، نشاط بدني أو عقلي، فني أو روحي فإنه يلزم أن يكون للتربية الخلقية منه الحظ الوفير. فجميع العلوم الدنيوية وسيلة لتحقيق هدف ما، بينما الأخلاق تحقيقها هدف بحد ذاته. و قد قال أحد المربين: "إن التربية الإسلامية توجب على المدرس أن يذكر دائماً أننا لسنا في حاجة إلى العلوم فحسب، ولكننا في حاجة دائمة إلى الأخلاق الفاضلة" (يالجن، ١٤١٦هـ' ص١٠و١١، السعدان، ١٤٢٦هـ).

و في المدرسة حيث ترتفع نسبة التفاعلات بين الأشخاص في مجال عمل بني على علاقات متبادلة ومناقشات و حوارات حول مواضيع هامة عن التعليم

والتعلم مع الطلاب و أولياء الأمور و المعلمين و أفراد المجتمع، هذا يحتم التمرن على مهارات عالية في العلاقات الأخلاقية. أخلاقيات تتجاوز اتخاذ قرارات نظرية مجردة إلى ممارسات جذورها متعمقة في أخلاقيات الرعاية و الاهتمام و الحرص و العناية و العدل ... (Hebenstreit, 2003).

و قد أكد الكثير من المهتمين بتطوير التعليم أن التدريس السيئ و القيادة التعليمية الفارغة سبب في فشل الطلاب في تحقيق الحد الأدنى من المعايير الأكاديمية. و وجد أن الممارسات السلوكية الفاضلة من قبل المعلمين يرتبط إيجابياً بمستوى إنجاز الطلاب. و بما أن مستقبل الأمة مرهون بأجيالها، فإنه يتحتم على المعلمين من خلال قيامهم بأدوارهم في التربية و التعليم ولكونهم قادة لتلاميذهم لما يملكونه من تأثير مباشر عليهم، بذل قصارى جهودهم لإعداد النشء حسب ما تريده الأمة من صفات. و على المديرين و غيرهم من القيادات التربوية مساندة المعلم مساندة تامة لتحقيق هذا الهدف (Hebenstreit, 2003) . و ليعد المعلم ناجحاً في أداء رسالته التربوية يلزم أن يحقق أمرين بالغي الأهمية هما: الأول ، أن يكون محيط إحاطة تامة بطبيعة تخصصه من حيث مادته العلمية و أفضل الطرق لتدريسه و ما يستجد عنه؛ أما الثاني فهو: أن يتحلى بالأخلاق الخاصة بمهنة التربية و التعليم. و يمكن قول الشيء نفسه عن المديرين و غيرهم من قيادات تربوية (يالجن، ١٤١٦هـ).

وتؤكد جاب الله (١٤٢٧هـ) "إن على المعلم أن يقبل حقيقة كونه نموذجاً أخلاقياً يحتذا به على مدار الساعة يومياً، و يجب أن تكون لدية القدرة على تبرير سلوكه و إيضاح القيم التي تدعمه، سواء مع طلابه أو مع أولياء أمورهم أو مع المجتمع ككل، و أن يتذكر دائماً أن تربية فرد واحد قد تصنع فرقاً على مستوى المجتمع ككل، و أن النجاح في ذلك ليس سهلاً و لا يمكن أن يتم عفوياً و من غير ضوابط .." (ص ٤٣٥). كما و يوضح رودريكوز (Rodriquez, 1996) أنه ليتمكن معلمي اليوم من تربية النشء على الفضيلة وحسن الخلق فإنه يجب عليهم أنفسهم أن يتحلوا بها وينتبهوا إلى سلوكهم في حياتهم اليومية و مقابلة متطلباتها. و عليهم كسر أسلوب الحياة الآلي ليتجاوزوا الانغماس في روتين الحياة اليومية و يبدءوا بالسؤال: لماذا؟ الذي يبدأ به التعلم و التقييم الذاتي. و قد ذُكر في أحد المؤتمرات التعليمية في أمريكا بأن هناك خمسة أسباب لفشل برنامج بناء الشخصية منها التركيز على إصلاح التلاميذ و تعليمهم مبادئ الخلق و الفضيلة في حين أن الكثير من معلميهم يفتقدونها و لا يمارسونها (تعلم الطفل الصدق و أنت تكذب، و تعلمه الالتزام و لا تلتزم، و تعلمه العدل و لا تعدل ..) من هذا برزت أهمية إصلاح الكبار و القدوات. فهولاء الذين يرغبون في إصلاح التلاميذ يحتاجون أن يمارسوا ويكونون قدوة لما يريدون أن يمارسه التلاميذ. فالطلاب سيتعلمون مهما كانت الطريقة المستخدمة لتعليمهم

وسيكتشفون بسهولة زيف ما يعلمون و سيختارون إتباع القدوة التي يرونها و ليس ما يسمعونه (Rodríquez, 1996).

## مشكلة الدراسة

ليس هناك على مر العصور و تعاقب الأجيال خلاف على كون الأخلاق الركيزة الأساسية لتحقيق الأمن للأمم و نجاحها الإنساني و الاقتصادي والسياسي و الاجتماعي. و تزداد الحاجة إلى الأخلاق و تتضاعف أهميتها في مجال العمل التربوي، خاصة التعليم، حيث يكثر التفاعل بين المعلم و رؤساءه والمعلم و زملائه و المعلم و أفراد المجتمع، و المعلم وطلابه الذي هو أعظم التفاعلات أثراً. و مما يزيد من أهمية التفاعل الذي يتم بين المعلم و طلابه ما يشمله من نقل قيم و اتجاهات المعلم إلى طلابه سواء كان ذلك بطريقة مقصودة عن طريق ما يعلمه طلابه و ما يدور بينهم من نقاشات و حوار، أو بطريقة غير مقصودة عن طريق ما يلحظه طلابه منه من سلوكيات و ردود فعل يدخل ضمنها ما يلمسه طلابه منه من حسن تعامل و تفان في إعطاء مادته و عدل بينهم و التزام بمواعيد حضوره و ذوق رفيع مع الحشمة في ملبسه و حسن ألفاظ و تفاعل مع زملاءه و المشرفين عليه ... الخ.

وكما أكدت جاب الله ( ١٤٢٧هـ) "إن الافتقار إلى الأخلاقيات في عصر العولمة كارثة محدقة، و إذا لم نتنبه في مدارسنا إلى ذلك فإننا نخرج متعلمين يجيدون ممارسة كل شيء إلا كل ما هو أخلاقي." (ص ٤٢٨)

كما و أضافت أن "التحدي الحقيقي هو أن تجد الأخلاقيات و المبادئ طريقها للتطبيق العملي و لا تكون مجرد أبواق لإصدار الشعارات و أن تستخدم في مواقف الحياة اليومية لتيسير سبل التعامل و التواصل، و تحسين جودة الأداء الأكاديمي و خدمة أهداف المجتمعات" (ص٤٣٣).

و عند متابعة ما يحدث في ميدان التربية و التعليم تبرز الحاجة الملحة للاهتمام بأخلاقيات مهنة المعلم ومن ذلك ما ذكره الغامدي و دهيش (١٤٢٦هـ) من ضعف وعي المعلم بمهام و مسؤوليات مهنته و ما أضافه الفالح (١٤٢٨) من وجود بعض القصور في اتجاهات المعلمين نحو أخلاقيات مهنة التعليم و الذي كان واضحاً من تزايد نسبة المعلمين المحولين إلى لجان تربوية و الحاصلين على عقوبات تأديبية أو خطابات تنبيه. هذا بالإضافة إلى ضعف أداء المعلمين المهني وتكرار الغياب و التأخير لديهم و استخدام البعض منهم للضرب كوسيلة لعقاب التلاميذ. و هذه السلبيات مؤشر واضح للقصور لدى بعض المعلمين في مستوى إدراكهم لمسؤولياتهم الأخلاقية اتجاه مهنة التربية والتعليم و أطراف العملية التعليمية.(الغامدي، ١٤٢٧هـ، الغانم، ١٤١٠هـ)

ونتيجة لأهمية مهنة التعليم و تأثيرها القوي على حاضر و مستقبل الأمة و كون الأخلاق ضرورة ملحة للمجتمعات و الأفراد، فإن مشكلة الدراسة تركزت في الإجابة عن السؤال التالي:

ما مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم؟

**أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق التالي:

١- التعرف على بعض ما تناوله الأدب والدراسات السابقة فيما يتعلق بأخلاقيات المهنة وتدريسها و مسؤوليات مديرة المدرسة حيالها.

٢- التعرف على مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات.

٣- التعرف على أي فروق ذات دلالة إحصائية- إن وجدت- بين وجهات نظر المعلمات و المديرات اتجاه مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، و المرحلة التعليمية التي تعمل بها (الثانوية/ المتوسطة) و المؤهل العلمي (معهد المعلمات/ ثانوية عامة/ بكالوريوس/ أخرى) و التخصص الأكاديمي (تربوية/ غير تربوية) و عدد سنوات الخبرة في العمل.

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة أمور منها:

١- أهمية الموضوع ذاته (الأخلاق) حيث هي ضرورة لا غنى لأي مجتمع عنها فبقاء أي مجتمع وازدهاره و أمنه يعتمد في أساسه على مستوى أخلاق أفراده. و في مجال التربية و التعليم تحتل الأخلاق أهمية خاصة لتغلغلها في جميع جوانب العملية التعليمية.

٢- أهمية مهنة التربية و التعليم عامة و دور المعلم خاصةً لكونه قائد تربوي لطلابه و قدوة مباشرة لهم.

٣- إلقاء الضوء على مدى ممارسات المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم ليكون ذلك حافزاً لهن لمراجعة سلوكهن و إحداث التغيير المناسب على ممارساتهن و سلوكياتهن اليومية.

٤- تبصير المديرات بواقع ممارسات المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم لاتخاذ الإجراءات اللازمة التي تعين المعلمات على تغيير ممارساتهن لتتلاءم و المستوى المرغوب فيه.

٥- تذكيراً لكل من المعلمات و المديرات وغيرهن من مربين و مهتمين بأهمية الأخلاق و مدى حضورها و ممارستها الفعلية اليومية من قبل المعلمات.

٦- تمكين المعلمات من معرفة وجهة نظر مديراتهن فيما يتعلق بمستوى ممارساتهن لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم ليكون ذلك حافزاً لهن للقيام بنظر تأملي في ذواتهن وواقع ممارساتهن كخطوة لتعديل سلوكياتهن.

٧- مهمة للباحثين حيث يمكن للباحثين أجراء

دراسات لاحقة للموضوع من جوانب أخرى ذات أهمية و مكملة له.

٨- دراسة و بحث هذا الموضوع قد يساهم في جعله حاضراً في أذهان الفئات العاملة في الميدان التربوي من مديرات و معلمات و قيادات تربوية و غيرهم من المربين، تنفيذاً لأمره صلى الله عليه وسلم "ذكر فإن الذكرى تنفع المؤمنين."

٩- تبصير القادة التربويين و المشرعين والمخططين التربويين ليتخذوا الإجراءات اللازمة للتأكيد على المعلمات و المديرات بأهمية تمثل المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في ممارساتهن اليومية و الحرص على تقييمهن لتحديد مدى ممارستها و إتاحة فرص التدريب المستمر لهن.

١٠- تبصير المسؤولين عن التربية و التعليم ورسم سياسته بأهمية إدخال أخلاقيات مهنة التربية والتعليم ضمن برامج كليات التربية و كليات المعلمات والبرامج التدريبية القصيرة، مع الحرص على تبني أساليب و طرق التدريس الفعالة.

### أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض ما تناوله الأدب و الدراسات السابقة فيما يتعلق بأخلاقيات المهنة و تدريسها و مسؤوليات مديرة المدرسة حيال ذلك؛ كما و سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

**السؤال الأول:** ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس؟

**السؤال الثاني:** ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المعلمات؟

**السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديرات و معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم؟

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل؟

**السؤال الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل؟

## فرضيات الدراسة

للإجابة على تساؤلات الدراسة رقم (٣ و ٤ و٥) تم صياغة الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل.

## حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

الموضوع: مراجعة و تقديم عرض ملخص للأدب و الدراسات الخاصة بأخلاقيات المهنة عامة وأخلاقيات مهنة التربية و التعليم، كما و تناولت هذه الدراسة بحث مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات.

المكان: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة و الثانوية.

الزمان: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

## مصطلحات الدراسة

**الأخلاق**: في هذه الدراسة عرفت الأخلاق إجرائياً بأنها (مجموعة المبادئ و الضوابط و القيم المحددة للسلوك السوي للفرد "المعلمة")، (العثيمين، ١٤١٤هـ، ص٢٦).

**المهنة**: هي كل عمل يشغله العامل بعد تلقي دراسة نظرية و تدريب عملي طويلاً في تخصص من التخصصات في مراكز أو مدارس أو جامعات.

**أخلاقيات المهنة**: هي مجموعة المبادئ و الضوابط و القيم الأخلاقية المحددة للسلوك السوي الذي يجب أن يمارسه الفرد عند أداءه لمهام مهنته، و خروجه عن أي منها يعتبر إخلال بآداب تلك المهنة و أخلاقياتها.

## الإطار النظري للدراسة

**لمحة عن تطور أخلاقيات مهنة التربية والتعليم:**

لم يكن ينظر إلى مهنة التعليم في بداية نشأتها كمهنة و لكن في بداية القرن التاسع عشر حدث تغير تدريجياً في هذه النظرة مما أدى إلى عقد مؤتمر عام

١٨٣٠م في أمريكا كانت نتيجته تكوين جمعية التعليم الأمريكي. ثم تلى ذلك إنشاء جمعيات متعددة واستمر تطور المهام التي تقوم بها هذه الجمعيات سعياً لتحسين شؤون المهنة و رفع مستواها حتى عام ١٩٤٦م عندما شكلت لجنة باسم " اللجنة الوطنية للتربية و المعايير المهنية للمعلمين" خاصة لتمهين التعليم. وكانت هذه هي الخطوة الحاسمة في هذا المجال. وعملت هذه اللجنة على إيجاد برامج تدريبية قبل الالتحاق بالخدمة و أثناء الالتحاق بها. ثم أوكلت مهام الإعداد و التدريب قبل و أثناء الخدمة إلى معاهد و جامعات متخصصة. بالإضافة إلى ذلك تم و ضع دستور أخلاقي لمهنة التربية و التعليم يوضح التزامات وحقوق المهنة و السلوك الأخلاقي و اللا أخلاقي. وقد روجع هذا الميثاق عدة مرات لتطويره ليلاءم التطور في المجال التربوي و أصبحت قواعد هذا الميثاق ملزمة التنفيذ من قبل أعضاء الجمعية الوطنية للتربية التي التزمت بتقديم تقرير كل خمس سنوات ليتم إجراء أي تعديلات مطلوبة في أخلاقيات المهنة بناء على ما يستجد في المجال التربوي (ألمؤمني، ١٤٠٣هـ، ص ٢٤).

وبذلك لم تعد مهنة التربية و التعليم مجرد حرفة تعتمد على عدد من المهارات و الممارسات العملية بل أصبح لها كما لكل مهنة آداب عامة و إطار ثقافي ودستور أخلاقي خاص بها. فأصبحت تمتلك الخصائص و المميزات التي تميز الأعمال المهنية عن غيرها من المهن. فهي الآن تتطلب إطار نظري وفلسفي واسع و تخصص دقيق في أحد فروع المعرفة و يتخرج التربويون من معاهد أو كليات أو جامعات يدرس بها أساتذة متخصصون و مؤهلين تأهيلاً عالياً. هذا بالإضافة إلى أن الفكر التربوي في تطور مستمر. و لمهنة التربية و التعليم تنظيمات تشرف على شؤون المنتسبين إليها و تزودهم بما يستجد في الميدان التربوي وتحثهم على الالتزام بأخلاقياتها (عبدالحميد والحياري ١٩٨٥م، ص ١٠٥، وألمؤمني، ١٤٠٣هـ، ص ١٨).

و لكن بالرغم من استمرار التطوير في رفع مستوى التربويين إلا أن معايير السلوك المهني للتربويين أعطيت اهتمام ضئيل مقارنة بمجالات الخدمات الإنسانية الأخرى كعلم النفس و الطب و المحاماة حيث تجد أن المختصين في هذه المجالات قد اهتموا بتطوير ميثاق لأخلاقيات المهنة فيها بصورة ذات تأثير قوي عليها. كما و تعددت الدراسات و البحوث التي تناولت أخلاقيات المهنة لهذه المجالات بينما ذلك غائباً في المجال التربوي. أيضاً يلاحظ أن مواثيق أخلاقيات العمل في تلك المجالات تنقح و تشرح بالتفصيل الدقيق المبادئ المهمة و تفرض مواثيقها بقوة القانون على مستوى الولاية و الدولة، بينما نجد أن بنود ميثاق أخلاقيات المهنة في المجال التربوي أقل وضوحاً في تحديد أساسياتها و تتصف بالعمومية كما و فشل التربويين في تطوير ميثاق لمهنة التعليم واضح و ملزم التنفيذ (Barrett et al., 2006).

**مفهوم الأخلاق**

الأخلاق لغةً جمع خلق و هي كما ورد في القاموس المحيط: "السجية و الطبع و المروءة و الدين والخلقة"، و في لسان العرب عرفت الخلق لتعني الطبيعة ... وأنها وصف لصورة الإنسان الباطنة. واستخدم بعض المؤلفين كلمة آداب كمرادف لكلمة أخلاق مثل مؤلف (آداب الدنيا و الدين) للما وردي كما و ارتبط معنى الخلق بمعنى العادة (فؤاد ألمؤمني، ١٤٠٣هـ). كما و عرفت بأنها "اسم لسجية الإنسان وطبيعته التي خلق عليها" (أحمد، ١٤٢٠، ص٥٩).

أما في الاصطلاح فقد عرفت الخلق بأنها: "قوة راسخة في الإرادة تنزع إلى اختيار ما هو خير أو ما هو شر"، كما عرفت بأنها "تغلب ميل من الميول على الإنسان باستمرار"، و من ذلك يفهم أن الخلق صفة نفسية، أما ما يبدو خارجياً فيسمى سلوكاً (عبد الحميد و الحياري، ١٩٨٥م، ص٦٧). أيضاً عرفت بأنها "مجموعة القواعد السلوكية التي تحدد السلوك الإنساني و تنظمه، و ينبغي أن يحتذيها الإنسان فكراً و سلوكاً في مواجهة المشكلات الاجتماعية و المواقف الخلقية المختلفة، و التي تبرز المغزى الاجتماعي لسلوكه بما يتفق و طبيعة الآداب و القيم الاجتماعية السائدة" (أحمد، ١٤٢٠، ص ٦٣).

كما عرفت الأخلاق بأنها (مجموعة من الضوابط والقيم المحددة للسلوك السوي للفرد والمجتمعات، فهي مرشد للسلوك ، ضابط للتصرفات، وأي خروج عنها يعرض لنوع من الجزاء سواء في صورته الإيجابية أم السلبية) (العثيمين، ١٤١٤هـ، ص٢٥ و٢٦).

و بصفة عامة يمكن القول أنه لم يوجد مجتمع خلال التاريخ كله يمكن النظر إليه كمجتمع صحي إلا و هو مطور منهج للقيم و معايير للسلوك الأخلاقي والفضيلة. و الحاجة إلى الأخلاق و معايير للفضيلة موضوع مركزي لكثير من المؤلفين عبر التاريخ و يلقى اهتمام متساوي في جميع الحضارات و اللغات، وكل المجتمعات و الثقافات لديها مبادئ خلقية من الماضي تمدهم بالإحساس بالنظام (أحمد، ١٤٢٠، Rodriquez,1996).

**معنى الأخلاق في الفكر الإسلامي**

و الأخلاق في الإسلام هي: "المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان و تحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه" (أحمد، ١٤٢٠هـ، ص ٦٦، العثيمين، ١٤١٤هـ، ص٢٤).

و قد أهتم الفلاسفة المسلمين بموضوع الأخلاق و زخرت به مؤلفاتهم منهم ابن مسكويه في كتابه (تهذيب الأخلاق)، و الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين)، و المسعودي في كتابه (مروج الذهب)، و ابن خلدون في مقدمته، و الفارابي و ابن رشد و ابن سيناء في عدد من مؤلفاتهم. و بالرغم من اختلاف الألفاظ

والعبارات التي استخدموها لتعريف الأخلاق في مؤلفاتهم، يلاحظ أنها بصفة عامة تتفق في المعنى والمضمون.

و من أبرز هؤلاء الفلاسفة الذين ناقشوا الأخلاق المفكر المسلم ابن مسكويه في كتابه (تهذيب الأخلاق)، الذي تأثر فيه كثيراً بفلسفة أرسطو وسقراط عن الأخلاق. ويعرف ابن مسكويه الأخلاق بأنها " حال للنفس داعية إلى أفعالها من غير فكر و لا روية، و هذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعياً، و من أصل المزاج كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب و يهيج من أقل سبب، و منها ما يكون مكتسباً بالعادة و التدريب، و ربما كان مبدؤه بالرؤية و الفكر، ثم يستمر عليه أولاً حتى يصير ملكه و خلقاً" (أحمد، ١٤٢٠هـ، ص ٦١).

وغاية الأخلاق هي تحقيق صالح الجماعة. والخلق الحسن من الأمور التي حث عليها ديننا الحنيف، فالأخلاق ما هي إلا ترجمة لجوهر وروح الإسلام و العقيدة الإسلامية التي هي الأساس والمصدر الذي انبثقت منه الأخلاق و مفاهيمها وتحددت قيمها العليا في المجتمع السعودي، و منها يتضح أن الدين و الخلق متلازمان فقد قال تعالى: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ القصص، آية ٧٧.

وأكد الإسلام على أهمية الخلق بأن جعل إحدى غايات الرسالة الإسلامية أن يكون للإنسان خلقاً سليماً و سلوكاً نظيفاً يليق به و يتفق مع أساس وجوده و هو خلافة الله في الأرض و تحقيق حياة فاضلة للفرد و الجماعة في الدنيا و الآخرة (الشميمري، ١٤٢٥هـ، ألمؤمني، ١٤٠٣هـ، و عبد الحميد والحياري، ١٩٨٥م ص ٦٧).

**مفهوم المهنة وأخلاقياتها**

المهنة مفهوم يطلق على كل "عمل يشغله العامل بعد أن يتلقى دراسة نظرية كافية و تدريب عملياً طويلاً في مراكز أو مدارس أو جامعات" (عبدا لحميد و الحياري، ١٩٨٥، ص ٩).

نتيجة لنمو المجتمعات البشرية نمت المهن وتعددت واجتهد منسوبي كل مهنة لتحديد المعارف المتعلقة بها و تنظيم محتواها و تحديد المهارات اللازمة وإعداد البرامج التدريبية لاكتساب مهاراتها. و نتيجة للعلاقات القائمة داخل كل مهنة نشأت مبادئ و قواعد و آداب أخلاقية تحكم هذه العلاقات و ألزم أعضائها بتلك القواعد. كما و حددت العقوبات التي ستطبق على من لا يلتزم بها. و من ذلك يتضح أن أخلاقيات المهنة تمثل ضوابط لسلوك العاملين فيها و هي من الأمور اللازمة لكل مهنة. و قد عرفت المبادئ الأخلاقية للمهنة بأنها: " مجموعة من المميزات الأخلاقية التي تميز مهنة عن غيرها من المهن حيث تصاغ هذه المميزات و تفسر و تنفذ بواسطة أعضاء المجموعة ذاتها" (ألمؤمني، ١٤٠٣هـ ص ١٨ ).

كما و عرفت بأنها: " مجموعة القواعد والأصول المتعارف عليها عند أصحاب المهنة الواحدة التي تستلزم من الموظف سلوكاً معيناً قائماً على الالتزام بها بحيث تكون مراعاتها محافظة على المهنة وشرفها و الإخلال بها خروجاً عليها و على شرفها" (عبد الحميد و الحياري، ١٩٨٥م، ص ١٠٥). ويلاحظ أن البعض يركز في تعريف أخلاقيات المهنة على المعتقدات و القيم و يرى البعض الآخر أنها ترتبط بالفترة التي تقاس فيها ( Miller ،2006 ).

و يتم تقييم المنتمين رسمياً و اجتماعياً لمهنة ما في ضوء مدى التزامهم بأخلاقيات المهنة التي ينتمون إليها. و لأخلاقيات المهنة محورين رئيسين هما: ١-إتقان العمل. ٢- تجنب الإهمال أو التقصير في أدائه.

كما و أن لكل وظيفة جانبين هما:

١- الجانب المتخصص سواء كان إداري أو فني مثل: الهندسة و الطب و الخدمة الاجتماعية و نحو ذلك.

٢- الجانب السلوكي و هو الجانب المتعلق بأخلاقيات المهنة. و تشمل طرق التعامل بين العاملين على اختلاف مستوياتهم و فئاتهم و بينهم و بين الجمهور الذين تخدمهم المؤسسة و مدى التزامهم بواجبات و مسؤوليات أعمالهم و تطبيقهم لقواعد العمل و تشريعاته. كما و يشمل إتقان العمل و أداءه بكل إخلاص وأمانة والمحافظة على أوقات العمل الرسمي كاملة والقيام بالأعمال التي يكلف بها من قبل رؤسائه، و تأديتها بروح إيجابية و بكل دقة وتفان وإخلاص، و التعاون مع زملائه مما له الأثر الطيب والكبير في تسيير الأعمال وتسهيلها. (غوشة، ١٩٨٣م، ص١٤٦)

**أهمية أخلاق المهنة**

هناك إدراك في التاريخ الماضي والوقت الحاضر لأهمية التركيز على الأخلاق في التربية و التعليم، فقد اتضح من مراجعة الأدب أن الاهتمام بالأخلاق ومعايير الفضيلة أمر دائماً في التاريخ المكتوب إلى الوقت الحاضر، و تبرز الأخلاق دائماً كأحد المكونات الجوهرية التي تحتاج إلى بحث مستمر، والفلاسفة والمربين والسياسيين والحكومات كتبت وشجعت من لديهم اهتمام بالموضوع. كما وأن الجامعات الكبيرة في جميع أنحاء أمريكا أنشأت مراكز الأخلاق بناءً على شعور أفراد وجماعات من المواطنين بمسؤولية تقديم فلسفة جديدة للأجيال الحديثة تركز على التنمية الخلقية و تبحث في مدى تأثيرها في جوانب الحياة المختلفة (المحيميد، ١٤٢٧هـ، الغامدي، ١٤٢٧هـ، High, 2005 & Rodriquez, 1996 ).

كما و أن هناك اهتمام عالمي متزايد في تأكيد أهمية امتلاك الفرد لأخلاقيات المهنة. ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ذكر ٥٩٪ من القادة في مؤسسات الأعمال المختلفة أن أخلاقيات المهنة موازية في أهميتها للمهارات الوظيفية التخصصية لإنجاز المهنة و تحتل المركز الأول في أهميتها بالنسبة

لأهم المهارات الوظيفية الأخرى (Kendrick, 2006).

و توضح العديد من البحوث أن هناك انخفاض مستمر في ممارسة أخلاقيات المهنة كما و تؤكد على أن أهمية أخلاق المهنة توازي أهمية المهارات التخصصية للعمل. و لدى بعض المنظمات فاقت أهمية أخلاقيات المهنة المهارات التخصصية للوظيفة لأن تلك المنظمات تحرص على تقديم برامج تدريبية في التخصص الوظيفي نظراً لأن التخصصات الوظيفية في تطور مستمر و لكن يصعب عليها التعامل مع مواضيع مثل تنمية الاعتمادية أو مهارات التفاعل الإيجابية لدى الأفراد (Predmore, 2005، الأصفر، ١٤٢٢هـ).

في تقرير لوزارة العمل الأمريكية قدر أن ٨٠٪ من الموظفين يخسرون وظائفهم ليس بسبب ضعف مهارات العمل التخصصية و لكن بسبب تدني مستوى أخلاقيات العمل لديهم (Predmore, 2005& Harper, 2006).

كما و يعتبر موضوع أخلاقيات المهنة موضوع اقتصادي يؤثر مباشرة على مستوى إنتاجية الفرد والمنظمة بل و على مستوى إنتاج الدولة عامة كما ولوحظ أنه ذو علاقة بالرضا الوظيفي للموظفين. فبدون أخلاقيات المهنة ستعاني مؤسسات الأعمال والمؤسسات العامة على حد سواء نتيجة لانخفاض مستوى الإنتاجية لديها عما هو مرغوب فيه. ففي دراسة مقارنة بين مؤسسات الأعمال الأمريكية و مثيلاتها اليابانية وجد أن هناك أكثر من ٧٠٪ تالف من مخرجات خطوط الإنتاج لدى المؤسسات الأمريكية أكثر من مثيلاتها اليابانية. و عزي هذا إلى تدني مستوى أخلاقيات المهنة لدى العمال الأمريكيين (Kendrick, 2006).

و المنظمات على اختلاف أنواعها ترغب في توظيف أفراد يلتزمون بالحضور للعمل في الوقت المحدد و يمكن الاعتماد عليهم في إنجاز ما يسند إليهم من أعمال و تكون علاقاتهم جيدة مع زملاء المهنة ورؤساءهم. و بصفة عامة فإن تلك المنظمات ترغب في توظيف أفراد يمتلكون أخلاقيات عمل إيجابية قوية (Predmore, 2005).

### الأخلاقيات والمسؤولية الإدارية

أنظمة الخدمة المدنية في الدول العربية والعالمية تؤكد على أهمية تأدية الموظف لواجباته الوظيفية بكل دقة وإخلاص وأن يكرس جهده ووقته في تأدية العمل المناط.

و قد عرفت المسؤولية في اللغة على أنها تعني الموجب والضرورة المعنوية والعقلية للتعويض عن خطأ أو القيام بواجب أو مهمة أو تعهد، ومن الناحية القانونية تعني تحمل المرء نتائج أعماله. و "كل مسؤولية تفترض الإلزام سلفاً و يتبعه جزاء، ...، و الأخلاق الإسلامية قائمة على التكليف، و يعني هذا أن الأخلاق الإسلامية قائمة على المسؤولية التي تلزم الإنسان بالعمل الخلقي" (أحمد، ١٤٢٠هـ، ص١٠٦). كما و تعني تحمل الفرد أمام الله كل نتائج سلوكه سواء كانت إيجابية أو سلبية الناجمة عن قراراته

و اختياراته (أحمد، ١٤٢٠، ص١٠٦). و المسؤولية تنشأ عندما يعين فرد في وظيفة ما حيث يفرض عليه ذلك التزاماً بتنفيذ هذه الوظيفة بما يساهم في تحقيق أهدافها، و هذا الالتزام يمثل المسؤولية. و يتضح هنا أن هذا الالتزام مشتق من الوظيفة، و الوظيفة هي في الأصل مشتقة من الأهداف. و يلزم الفرد بأداء أعباء وظيفته و تقع عليه مسؤولية بمقتضاها يحاسب عن مدى نهوضه بالأعباء المكلف بها، و من هنا يتضح ارتباط المسؤولية الإدارية بأخلاقيات المهنة.

و هناك نوعين من المسؤولية هما:

١ - المسؤولية الموضوعية، وتعني محاسبة الموظف المقصر من قبل رؤسائه الإداريين، وقدرتهم على فرض عقوبات لقاء مخالفته.

٢ - المسؤولية الشخصية أو الذاتية، وتتصل هذه المسؤولية بيقظة الضمير والولاء والانتماء اتجاه الفعاليات الإدارية المتصلة بعمله و يبرز هنا المستوى الأخلاقي للفرد.

كما و ذُكر أن هناك ثلاثة أنواع من المسؤولية هي المسؤولية الأخلاقية المحضة، و المسؤولية الاجتماعية، و المسؤولية الدينية (أحمد، ١٤٢٠، ص١٠٧).

**مصادر أخلاقيات المهنة**

تنوعت المصادر التي اشتقت منها أخلاقيات المهن و لكن بالرغم من تنوعها و تعددها إلا أن جوهرها واحد. و فيما يلي توضيح موجز لأهمها (الشميري، ١٤٢٥هـ، أحمد، ١٤٢٠، غوشة، ١٩٨٣م):

**١- المصدر الديني**: يعتبر الدين من أهم مصادر الأخلاق التي تستقى منه القواعد و الأسس التي يعتمد عليها الفرد لتنظيم جميع تصرفاته و منهج حياته وعلاقاته بالآخرين. و الدين الإسلامي ينظم العلاقات بين مختلف فئات المجتمع بناءً على مبادئ و قواعد مصدرها القرآن الكريم الذي يضم جوهر القانون الأخلاقي، و السنة النبوية الشريفة و ما تحتويه من أقوال و أفعال الرسول صلى الله عليه و سلم، و سيرة الخلفاء الراشدين الذين كانت أعمالهم امتداداً لأفعال الرسول صلى الله عليه و سلم، متمثلة في أوامر بتقوى الله و الاستقامة و الأمانة و العدل و حسن الخلق والصبر و الوفاء بالالتزامات و العهود و غيرها من أخلاقيات لا غنى لأي مجتمع إنساني عنها. فتقوى الله و المخافة منه تنعكس على سلوكيات الفرد و تفاعله مع الآخرين في أي مكان وجد فيه. إضافة إلى تلك المصادر يأتي الإجماع و هو ما يتفق عليه جميع المجتهدين من المسلمين، و القياس الذي تقاس فيه حالة جديدة على حالة أصلية سبق ذكرها في القرآن أو السنة أو اجمع عليها.

**٢- القيم البيئية و الاجتماعية**: تؤثر البيئة المحيطة و قيم المجتمع و ما به من عادات و تقاليد وأعراف في الفرد و في المنظمة التي يعمل بها. و نتيجة لأهمية هذا التأثير و قوته فقد اتجهت الدول إلى رفع

المستوى الاقتصادي و الاجتماعي لشعوبها بمحاربة الجهل و الفقر و المرض. و الأسرة هي نواة المجتمع وتلعب دوراً كبيراً –خاصة في الدول النامية– في تشكيل اتجاهات أفرادها نحو مجتمعهم و مؤسساته. فالفرد ينقل إلى المنظمة سلوكه الذي ورثه من أسرته الذي يعبر عن واقع بيئته المعيشية وظروف حياته المادية. و ما تربي الأسرة أبناءها عليه من مبادئ و مثل، كالصدق و الأمانة ، واحترام الغير، يبقى مع الأبناء ويمارسونه في أي بيئة يتواجدون فيها.

كما و تؤثر المدرسة التي يدرس فيها الفرد أيضا على سلوكياته و اتجاهاته، حيث تلعب دوراً مهما في إعداده للوظيفة بل و للحياة بتدريسه و توجيهه وتوعيته بالأخلاقيات التي يقرها مجتمعه و يتوقعها منه.

و مثل الأسرة و المدرسة بقية مؤسسات المجتمع الأخرى و وسائل الإعلام و الرفاق. فالمجتمعات التي يسودها قيم اجتماعية متناسقة تنقل ذلك لأفرادها وينعكس ذلك على سلوكهم. و عن طريق الأسرة والمدرسة و مؤسسات المجتمع الأخرى تتشكل ذات الفرد و اتجاهاته.

**٣- أنظمة و تشريعات الخدمة المدنية:** تعتبر التشريعات و الأنظمة و اللوائح و غيرها من القوانين التي تصدرها إدارات الخدمة المدنية أحد المصادر الهامة لأخلاقيات المهنة. فهي تبين الواجبات الوظيفية التي يجب القيام بها و المحذورات التي على الموظف تجنبها حيث تحتوي العديد من المواد التي تسن الضوابط الأخلاقية التي تحث الموظف على التمسك بفضائل الأخلاق و ما يحقق مصلحة العمل و الارتقاء به كالتقيد بمواعيد العمل و المحافظة عليها، و الدقة في الإنجاز و الأمانة و البعد عن الأعمال التي لا تتفق وشرف المهنة و كرامتها.

**٤- آراء العلماء و الفلاسفة:** أجرى العديد من العلماء و الفلاسفة و غيرهم من المفكرين الكثير من البحوث و ألفوا العديد من الكتب و تعددت فلسفاتهم و نظرياتهم حول أخلاقيات المهن المختلفة من محاماة وطب و خدمة اجتماعية و غيرها. و قد أكدوا في دراساتهم أن سلوكيات الفرد ما هي إلا نتاج بيئته. لذلك يصرون على أهمية استمرار دراسة سلوك الموظفين و تحليله لمعرفة المؤثرات فيه لتوجيهها بما يحقق مصلحة الفرد و المنظمة التي يعمل بها.

**٥- القيادة الإدارية :** كون المدرسة تعمل بكفاءة أو لا ، يؤثر على مستوى انجاز الطلاب. و كفاءة المدرسة مرتبطة بالقيادة الفعالة التي هي أساس لتحقيق أهداف المنظمات بصفة عامة و المدارس بصفة خاصة. فمن خلال إشعار كل موظف بأنه جزء لا يتجزأ من جماعة تسعى متساندة لتحقيق أهداف التنظيم، تستطيع القيادة الناجحة بث القيم الايجابية التي تحرص المنظمة عليها من أمانة و تعاون و عدل و إخلاص في أداء الواجب و حرص على حسن استخدام الوقت والاعتراف بالخطأ ... إلخ (الشميمري، ١٤٢٥، Marzano et al. 2005).

**المنظور العالمي لأخلاقيات مهنة التربية والتعليم**

معظم الأنظمة التربوية سواء كانت في المجتمعات المتقدمة أو المجتمعات النامية تتفق على المبادئ الأساسية لمهنة التربية و التعليم و فيما يلي عرض موجز لها (عبد الحميد و الحياري، ١٩٨٥م):

**المبدأ الأول:** المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم تقوم على توجيه المتعلمين على اختلاف المرحلة العمرية لكل منهم و تزويدهم بالمعارف اللازمة و إكسابهم المهارات التي تعدهم لحياة كريمة.

**المبدأ الثاني:** مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم وتوجيههم للسعي إلى تحقيق أهداف يقرها مجتمعهم.

**المبدأ الثالث:** تحتل مهنة التعليم مكانة هامة في المجتمعات و تتحمل مسؤولية توجيه السلوك الاجتماعي و الفردي.

**المبدأ الرابع:** لمهنة التعليم ميزة تجعلها مختلفة عن بقية المهن لكونها تعتمد على العلاقات الإنسانية التي تعم جميع جوانبها.

و بالرغم من قدم هذه المبادئ، إلا أنه لم يصدر أي تحديث لها، و لكن بالفحص المتعمق لمحتواها تجد أنها ما زالت تمثل أساسيات للتعليم.

**أخلاقيات مهنة التعليم من منظور عربي**

إيمانًا من صانعي القرار التربوي في الدول العربية بأهمية التربية والتعليم وأثرهما في الأمة فقد أصدر ميثاق المعلم العربي في المؤتمر الذي عقده وزراء التربية والتعليم العرب عام ١٩٦٨م، والذي كان أول محاولة عربية في هذا الميدان، و قد جاء في تسع عشرة مادة احتوت على العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيق تقارب أنظمة التعليم في الوطن العربي وتعزيزها وتعزيز التزام العاملين بمهنة التعليم و الارتقاء بها والإسهام بتطوير المجتمع العربي من خلال توعية التربويين وغيرهم بأهمية الميثاق ودوره في تعزيز العملية التربوية، و بيان و تحديد واجبات المعلمين اتجاه أنفسهم، ومهنتهم ،وطلبتهم ،وزملائهم ومسؤوليهم، وأولياء أمور الطلبة، والمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي. هذا بالإضافة إلى التعرف على مدى التزامهم بأخلاقيات المهنة والاعتزاز بالانتماء إليها، والحرص على تطويرها. كما و يهدف هذا الميثاق إلى تعزيز مكانه المعلم الاجتماعية والاقتصادية والتعريف بحقوقه على الطلبة و المسؤولين والمجتمع بشكل عام.

وبالرغم من أنه لم ينشر أي مراجعة أو تحديث لميثاق المعلم العربي الذي تم نشره عام ١٩٦٨م، إلا أن عدد من الدول العربية أصدرت مواثيق أخلاقية لمهنة التربية والتعليم و بدأت بسنها حيث أصدرت المملكة الأردنية الهاشمية عام ١٩٧٢م القواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم، ثم تلاه عام ٢٠٠٠م مشروع أخلاقيات مهنة التعليم. في عام ١٩٧٩م اعتمدت دولة قطر ميثاق أخلاقي لمهنة التعليم. في عام ١٩٨٥م أعد مكتب التربية العربي لدول الخليج مشروع لأخلاقيات

مهنة التربية و التعليم رفعه إلى المؤتمر العام الثامن للمكتب و تم إقراره. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م). كذلك أصدرت دولة الكويت عام ٢٠٠٦م الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم (الفالح، ١٤٢٨هـ). في ١٤٢٧/١/٨هـ اعتمدت المملكة العربية السعودية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم بالتوجيه السامي الكريم رقم( ٢١١/٢/م ب )، (وزارة التربية و التعليم، ١٤٢٧هـ).

**أخلاقيات مهنة التعليم من منظور وطني**

الدين الإسلامي هو الدين الذي يشكل البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الشامل لمجتمع المملكة العربية السعودية و تنبثق منه قيم المجتمع التي تلزم الجميع بالامتثال لتعاليمه قولاً و فعلاً حيث أن تعلم القيم الإسلامية لا يكفي في حد ذاته بل يلزم أن تستقر في أعماق الفرد و تظهر في سلوكه اليومي لقوله تعالى: ﴿كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفْعَلُونَ ٣﴾ الصف، وقوله تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ﴾ البقرة ٤٤.

و أنظمة الخدمة المدنية و التعليمات الإدارية العامة في المملكة العربية السعودية تلزم جميع العاملين في مؤسسات الدولة على اختلافها بمراعاة أخلاقيات المهنة المنصوص عليها في كل منها. و فيما يلي توضيح مختصر لما ورد فيها (وزارة الخدمة المدنية، ١٤٢٥هـ، الخميس، ١٤٢٦هـ):

**١- النظام الأساسي للحكم**

و الذي فيه تأكيد على المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية و العربية و حسن التعاون والتكافل بين أفراد المجتمع عامة و أفراد الأسرة خاصة.

**٢- نظام القضاء**

نظراً لأهمية هذه الوظيفة و حساسيتها من حيث حفظ حقوق أفراد المجتمع فقد اشترط على من يرغب في هذا المجال كغيره من المجالات الأخرى أن يكون حسن السيرة و السلوك بالإضافة إلى ذلك أن لا يكون قد سبق الحكم عليه بقضية حتى لو رد إليه اعتباره.

**٣- نظام الخدمة المدنية**

في نظام الخدمة المدنية وردت العديد من فقراته التي تؤكد على الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في كل من يتقدم للوظيفة العامة منها: حسن السيرة والسلوك. و ألا يكون المتقدم من أصحاب السوابق الجنائية أو السلوكية ما لم يمضي على إدانته المدة التي حددها النظام هذا بالإضافة إلى وجوب أن يتحلى الفرد بالأخلاق الحميدة و حسن التعامل مع رؤسائه وزملائه و المراجعين. كما و يحظر على الموظف استغلال وظيفته لمصلحته الخاصة و عليه أن يترفع عما يخل بالشرف و الكرامة. و يعتبر الجانب السلوكي أحد عناصر تقويم الأداء الوظيفي بشكل دوري في كل عام ما دام في الوظيفة العامة.

**٤- نظام العمل و العمال**

يؤكد نظام العمل و العمال على الالتزام بما يلي:

- المعاملة الحسنة للعاملين و تجنب كل فعل أو قول ينال من كرامتهم أو عقيدتهم.
- إتاحة الفرصة و الوقت اللازم للعاملين لأداء الشعائر الدينية و التمتع بالإجازة دون أن يؤثر ذلك على أجورهم.
- حظر تشغيل الأحداث و النساء في الأعمال الخطرة.
- وجوب تحلي جميع العاملين بحسن السير و السلوك أثناء العمل.

**الأبعاد الأخلاقية في قانون التربية و التعليم السعودي**

في ٨/ ١/ ١٤٢٧هـ تمت موافقة و اعتماد المقام السامي رقم ٢١١/م ب على ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. و قد قامت وزارة التربية و التعليم بتعميم الميثاق على جميع إدارات التربية و التعليم بنيناً وبنات.

اشتمل الميثاق على ثمان مواد رئيسة منبثقة من الشريعة الإسلامية. و تعبر هذه المواد في مجملها عما ينبغي أن يتحلى به كل معلم من سمات و ما يتعين عليه أن يقوم به عند أدائه لرسالته و تعامله مع طلابه وزملائه العاملين و رؤساءه و وطنه بشكل عام و أمته الإسلامية و الإنسانية جمعاء. و اعتمد هذا الميثاق ليكون موجها لأخلاقيات مهنة التعليم، و مقياساً للمحاسبة لأداء المعلمين (وزارة التربية و التعليم، ١٤٢٧هـ، التوثيق التربوي، ١٤٢٨هـ، ص٥- ٨).

**تدريس أخلاقيات المهنة**

على الر غم من ألأهمية القصوى لوجود ميثاق لأخلاقيات المهنة إلا أنه لا يغني عن تدريسها تدريس مقصود و ليس عرضي فقط. فتدريس أخلاقيات المهنة أمر بالغ الأهمية و احتياج ماس جداً (Kendrick, 2006).

و تؤكد العديد من البحوث على أن هناك قصور الشديد في برامج إعداد التربويين فيما يتعلق بالجانب الأخلاقي (High, 2005).

فيلاحظ أن كثير من المؤسسات التربوية قد ركزت اهتمامها على تنمية المهارات الأساسية ومهارات التفكير و لكن أهملت موضوع الصفات الشخصية الذي يمثل الجانب الأخلاقي، حيث كان يمثل تحد لها (Hill & Petty, 1995).

ولتحقيق مجتمع أفضل يجب على الطلاب الراغبين في مهنة التدريس و المعلمين الراغبين في متابعة دراستهم ليكونوا قادة تربويين أن يدرسوا الأخلاق ومعايير الفضيلة و يجب أن تعكس أفعالهم الأخلاق ومعايير الفضيلة قبل كلماتهم ليمكن تحقيق مجتمع أفضل. كما و يؤيد كثير من التربويين المعاصرين ضرورة تدريس الأخلاق و الفضيلة في كل مستوى من المراحل التعليمية المبكرة حتى مراحل التعليم العالي. كما و يروا

أن الهدف الأعلى للتعليم هو بناء شخصية سوية متكاملة ذات قيم أخلاقية عالية حيث أن هذا ما تحتاجه جميع فئات المجتمع في جميع المجتمعات (Rodriquez, 1996).

هذا بالإضافة إلى أنه لكي ينجح الطلاب في سوق العمل يجب أن لا يكتفا بالإعداد المهني المتخصص و الفني للوظيفة بل يجب أن يشمل مهارات أخرى تمكنهم من امتلاك مهارات و سلوكيات تجعل رب العمل يشعر بأنهم أهل للثقة و يمكن الاعتماد عليهم و قادرين على اتخاذ القرارات السليمة و المبادأة و حسني التعامل مع رؤساءهم و زملاء العمل والعملاء الذين تخدمهم المؤسسة. و بمعنى آخر هو إعداد الطلاب للنجاح يعني تعليمهم أهمية امتلاك أخلاقيات عمل إيجابية (Predmore, 2005).

أما المنهج الإسلامي في تنميته للأخلاق فقد ساند النظريات التي تؤكد أن لدى الفرد استعداد لاكتساب السلوكيات الخلقية بالإضافة إلى فطرته التي فطره الله عليها. و يتميز المنهج الإسلامي بشموله لجوانب حياة الإنسان كافة و استناده على أساس التكامل و المزج بين المعرفة و العمل في إطار كلي. ويعتبر ما تحتويه ثقافة المجتمع المسلم من قيم و مبادئ وأهداف، تعتبر إطار مرجعي لسلوكيات الفرد والجماعة كافة و تمثل المهارات و القيم الأخلاقية التي يرغب المجتمع من أبناءه تمثلها في حياتهم اليومية. تنمية الوازع الداخلي لدى الفرد منذ طفولته من خلال التنشئة الاجتماعية، يعتبر ركيزة أساسية لتنمية السلوك الأخلاقي (أحمد، ١٤٢٠).

و بالرغم من أن كل نظام تعليمي تقريباً ذكر أخلاقيات المهنة في معاييره إلا أن المقررات الأكاديمية تبدوا مقصرة في تطبيق و تدريس أخلاقيات المهنة بصورة فعالة فهي غالباً ضحلة في محتواها و مفصولة عن الواقع الفعلي و تعتمد على التلقين (Predmore, 2005).

كما و يجب تطوير و تقييم مقررات التدريس وبرامج التدريب على أخلاقيات المهنة باستمرار لتخدم الاحتياجات الفعلية لمن وضعت لهم (Kendrick, 2006).

**محتوى مقررات و برامج أخلاقيات المهنة**

أغلب المؤسسات التعليمية و الباحثين المعاصرين يركزون على المهارات الفنية و التخصصية والمعلومات، بينما أظهرت بعض الدراسات أن المهارات الاجتماعية المتعلقة بأخلاقيات العمل تعتبر من أهم المهارات التي ينظر إليها عند التعيين في المنظمات. كما وأظهرت دراسات أخرى أن كون الفرد يمكن الاعتماد عليه و يحمل اتجاهات عمل ايجابية أخذت مركز متقدم لإبقاء الموظف في وظيفته. واحتلت أخلاقيات العمل و الاتجاهات نحو العمل مكانة متقدمة على المهارات الفكرية و الحركية لإبقاء الموظف في عمله. هذا بالإضافة إلى اتجاهات الفرد بما تشمله من التزام الفرد بحضور عمله و تعامله مع جماعات العمل

و مظهره و إنتاجيته و مهاراته التنظيمية و أسلوب تواصله و درجة تعاونه و احترامه للآخرين و احترام الذات و العدل مع الجميع دون استثناء و الرغبة في الفضيلة و الرغبة في خدمة الآخرين ليس لأجل الحصول على مردود شخصي بل لتنميتهم ( Rodriquez, 1996، 2006، Miller، Predmore, 2005).

و قد حددت بعض الدراسات مهارات أخلاق العمل ب ٦٣ مهارة وزعت على ١٥ محور، و منهم من حددها ب ٥٠ مهارة (Hill & Petty, 1995).

و أما ديننا الإسلامي فقد حدد الأخلاق الحسنة و حث على التحلي بها و بين الأخلاق السيئة و أمر بتجنبها و نظم علاقة الإنسان بربه و بنفسه و بالآخرين. و يتضح ذلك من خلال ما ورد في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي توضح العلاقة الوثيقة بين الدين و مكارم الأخلاق. هذا بالإضافة إلى تحلى رسول الله صلى الله عليه و سلم بأسمى مكارم الأخلاق: من شجاعة و حلم و صبر و صدق و بر و عدل و وفاء وعفة وحياء ومعرفة للواجب... و وضح الرسول الكريم عليه أفضل الصلاة و أتم التسليم أن هدف الرسالة هو تثبيت مكارم الأخلاق و تهذيبها فقال صلى الله عليه و سلم: " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، و قال: " أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً".

و من أهم هذه الأخلاقيات التي يجب أن تعطى اهتماماً أكبر و دعم من النظام التربوي ومناهجه بالنسبة لتنمية مهارات المعلم فيها ما يلي:

أولاً: الإخلاص في التعليم بحيث يكون هدفه الأساس من هذه المهنة هو خدمة دينه و أمته لوجه الله تعالى.

ثانياً: الصدق في أداء جميع م أئتمن عليه أدائه.

ثالثاً: الصبر والأناة في تعامله مع طلابه وخلال أداءه لواجبات عمله.

رابعاً: الحزم و الحسم مع الانبساط و عدم الغلظة و الفظاظة.

خامساً: الرحمة و الشفقة و اللطف مع التلاميذ خاصة صغارهم.

سادساً: التواضع بدون ذلة أو مهانة.

سابعاً: اعتبار تربية الأجيال و نشر القيم والأدب هي الرسالة الأساسية للمعلم.

ثامناً: تمثل السلوكيات و القيم الخلقية التي يعلمها قولاً و عملاً.

تاسعاً: الزهد و الحرص على تحقيق الفائدة العملية مما تم تعليمه و تعلمه.

عاشراً: الحرص على التنمية الذاتية المستدامة ليمكنه أداء واجبه بإتقان.

حادي عشر: تمثل حسن الخلق مع الجميع.

ثاني عشر: العدل مع طلابه و زملائه والآخرين عامة.

ثالث عشر: إيثار مصلحة طلابه على مصلحته الشخصية.

رابع عشر: الحرص على حسن المظهر مع مراعاة الحشمة و الذوق العام في ملبسه.

خامس عشر: ألحرص على إعداد طلابه و تعليمهم كحرصه على أبناءه (يالجن، ١٤١٦هـ، ص ١٥، ٤٣، ٤٤).

و في دراسة لجامعة جورجيا الأمريكية ( Harper, 2006) حددت أهم عناصر أخلاقيات المهنة في عشر هي:

**١- الحضور**

و يشمل هذا الالتزام بالحضور اليومي للعمل، و الحضور و المغادرة في الأوقات المحددة، و إبلاغ الجهة مقدماً إذا كان هناك اضطرار للغياب ، و أداء واجبات العمل في الوقت المحدد.

**٢- السمات الشخصية**

إظهار الولاء للمنظمة، الأمانة، المبادأة، أن يكون الفرد أهل للثقة و يعتمد عليه، و لديه قدرة على توجيه الذات و تحمل المسؤولية الذاتية.

**٣- العمل مع الفريق**

يعمل بانسجام مع جماعة العمل، و متعاون، و حازم، و يظهر اتجاهات ايجابية لخدمة العملاء، و يبحث عن فرص التعلم باستمرار، و يظهر سلوكيات راقية.

**٤- المظهر**

حسن الهيئة و ملبسة لائق بمكان العمل و نظيف و مرتب.

**٥- الاتجاهات**

يمتلك اتجاهات ايجابية، واثق من نفسه، و توقعاته من نفسه واقعية.

**٦- الإنتاجية**

يتبع الممارسات الآمنة عند قيامه بمهام عمله، ويحافظ على ممتلكات العمل، و يحافظ على نظافة وترتيب مكان عمله' و يتبع تعليمات العمل وإجراءاته.

**٧- المهارات التنظيمية**

يمتلك مهارة إدارة الذات، و إدارة الوقت، وتحديد الأولويات، و المرونة، و إدارة الضغوط، وحسن التعامل مع الآخرين.

**٨- التواصل**

يمتلك المهارات الإيجابية و الفعالة للتواصل اللفظي و غير اللفظي.

**٩- التعاون**

يمتلك مهارات قيادية، و يعالج النقد و الشكاوي بطريقة مناسبة، مهاراته عالية في حل المشكلات، وعلاقات جيدة مع الرؤساء و الزملاء، و يتبع التسلسل الهرمي في المنظمة.

**١٠- الاحترام**

يحترم حقوق الآخرين، و يتعامل بطريقة مناسبة مع الجنس الآخر، و الجنسيات الأخرى، و يتجنب مضايقة الغير.

**طرق تدريس أخلاقيات المهنة**

و بالرغم من أهمية وجود مقررات لتدريس

أخلاقيات المهنة إلا أن طريقة تدريسها له تأثير كبير على مستوى تنمية الممارسات الخلقية لدى الدارسين و توازي المقررات في أهميتها (Kendrick, 2006).

و قد أكد بردمور (Predmore) أن أخلاقيات المهنة من المجالات التي يصعب تدريسها و تناولها بفاعلية حقاً. و كثير من المعلمين لا يعرفون كيف يدرسون أخلاقيات المهنة بفاعلية و يشعرون أنهم غير مؤهلين لذلك. أحد الأسباب هو لأنهم لا يستطيعون قياس أو رؤية نتائج مباشرة أن تلك المهارات تم تعلمها (Predmore, 2005).

كما و تبرز العديد من التساؤلات لدى المهتمين بتدريس أخلاقيات المهنة حول كيفية إمكانية دمجها بنجاح ضمن المقررات الدراسية و الأنشطة اللامنهجية في المدارس؛ و كيفية إمكانية طبعها في أذهان الطلاب ليمكن تخريج طلاب ليسوا فقط مؤهلين تأهيل أكاديمي متخصص بل أيضاً يملكون المهارات الوظيفية الشخصية التي تعينهم على النجاح في وظائفهم (Hill & Petty, 1995).

و قد أُقترح للنجاح في تدريس أخلاقيات المهنة أن يأخذ المعلمين وقت كاف لمشاركة الطلاب في نوع من النقاش أو حل لمشاكل تعرض عليهم و نحو ذلك لما يساعدهم على تنمية فهم و وعي أعمق للموضوع. ويحتاج المعلمين للحلم عند تطبيق هذه الإجراءات لأن ثمار جهودهم يأخذ وقت أكبر من الوقت المتاح لهم. ومن خلال الدروس، يشجع المعلمين طلابهم ليس فقط على اختبار مدى فهمهم لأهمية أخلاقيات المهنة بل أيضاً لمراقبة أنفسهم و ممارساتهم اليومية المتعلقة بهذا الموضوع (Predmore, 2005).

كما و أن من طرق تدريس أخلاقيات المهنة هو التركيز على عادات العمل و اتجاهاته لدى الأفراد ومن ثم قياسها و تقييم مدى امتلاك الطلاب لها. وجعل الطلاب يدركون ما هو متوقع منهم و كذلك جعل درجات أخلاقيات المهنة جزء من سجل الطالب الأكاديمي.

و التأكيد على مشاركة الطلاب يعد مفتاح رئيس لنجاح تعليمهم أخلاقيات المهنة. و من هذا معاملة الطلاب خلال مدة دراستهم كموظفين افتراضيين و تقييم سلوكياتهم و إرشادهم بصفة مستمرة. و إذا حصل أن إنجاز طالب اقل من المعايير المحددة يعمل معه مدرس على تحسين مستواه في السمة التي إنجازه فيها متدني. و هذا ما يطلق عليه بالمنهج الخفي لتعليم أخلاق المهنة الذي يعتبر جزءاً أساسي في تعليم هذا الموضوع بطريقة فاعلة. كذلك جعل الطلاب يدرسون و يحللون حالات مقتبسة من الواقع ثم يعرضونها أمام زملائهم في قاعة الدرس و يقوم زملائهم بتقييم و نقد محتوى ما عرض حيث أن هذا التفاعل و تبادل الرأي و النقاش حول الموضوع بينهم وسماع وجهات نظر بعضهم البعض هام جداً ويشجعهم على العمل كفريق.

كما و يضاف إلى تعليم أخلاق المهنة داخل قاعة

الدرس تعليمها من خلال الأنشطة اللامنهجية. فهذه الأنشطة تتيح فرصة جيدة لتقديم قدوة من المعلمين الذين يتشاركون مع الطلاب في تنسيق و تنفيذ النشاط و ينموا بينهم علاقات وثيقة. و حسب رأي الخبراء فإن أخلاقيات المهنة مجال تتحدث فيه الأفعال و الأقوال بنفس الأهمية. كما و يجب أن يسيطر الالتزام بممارسة أخلاق المهنة على عقول جميع منسوبي المؤسسة ليتحقق نجاحه، لذلك فإنه من الضروري جداً أن تشمل أخلاق المهنة جميع أعمال المؤسسة (Predmore, 2005).

وبالرغم من تعدد وجهات النظر التي تناقشها البحوث فيما يتعلق بمحتوى مناهج أخلاقيات العمل وطرق تدريسها إلا أن الباحثين و المؤلفين في أخلاقيات العمل يؤكدون على ضرورة استخدام الطريقة الديمقراطية في تعليمها بدلاً من طريقة التلقين. و قد وضح جون ديوي الطريقة الديمقراطية في التدريس بأنها تشمل أنشطة تطبيقية و حالات فعلية و نقد انعكاسي (reflection) و تمثيل أدوار و دراسة الحالات و مواقف واقعية (Kendrick, 2006).

أما الإسلام فقد وضح وسائل اكتساب الأخلاق لتشمل التدريب العملي و القدوة الصالحة والبيئة الاجتماعية الصالحة و غيرها من وسائل الضغط الاجتماعي. هذا بالإضافة إلى ضرورة اتخاذ كل السبل لتكوين العادات المرغوبة و التدريب المستمر عليها لتصبح عادة لدى الفرد؛ باعتبار تكوين العادات والتدريب المستمر من أفضل السبل لتنمية السلوك المرغوب (موسى، ١٤١٢هـ).

و قدوتنا لتحقيق السلوك الأخلاقي المثالي في الإسلام هو رسول الله الكريم صلى الله عليه و سلم حيث أنه واجب على كل مسلم و مسلمة الإقتداء به فقد قال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ ﴿٢١﴾ ﴾ الأحزاب، ٢١. وأخبرنا المولى بكرم أخلاق رسوله الذي يجب علينا الاقتداء به بقوله: ﴿ لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿١٢٨﴾ ﴾ التوبة ١٢٨. و مما ذكر من وسائل منبثقة من الكتاب و السنة النبوية (أحمد، ١٤٢٠هـ) و التي حققت نتائج بالغة الأهمية في تنمية الأخلاق و غرس القيم في المجتمعات الإسلامية ما يلي:

١- العبادات و التي تعتبر أسلوب عملي يمثل أحد الوسائل العملية في تربية شخصية الإنسان المسلم بجميع جوانبها الروحية و الاجتماعية والخلقية والعقلية؛ حيث يمكن للمربي استغلال العبادات ذاتها والمناسبات الدينية لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة.

٢- الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر و الذي يقوم على أساس التذكير و التواصي بالحق و في هذا دعوة لكل مسلم ليكون مربياً بأسلوب تطغى عليه الديمقراطية في التربية.

٣- ضرب الأمثال بحيث تصاغ القيم في صور حية تمكن الفرد من استيعابها و تسهل تأثيرها في سلوكه.

٤- الموعظة و النصح و تستخدم سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتنمية و غرس القيم الأخلاقية.

٥- القدوة و التي يحرص المربي من خلالها تمثل السلوكيات الأخلاقية المرغوبة في أفعاله و أقواله لعلمه بتأثير ذلك على النشء.

٦- التربية العملية و التربية بالوقائع ؛ وذلك بتطبيق الخلق المراد غرسه في الآخرين و عدم الاكتفاء بالوعظ و الحفظ وحدهما ؛ و ربط السلوك بالوقائع الجارية التي تحدث في حياة الفرد خلال حياته اليومية.

٧- القصة وهي من أكثر الأساليب الفعالة لتنمية السلوكيات الأخلاقية و تأكيد ما يُرغب فيه من اتجاهات و قيم أخلاقية.

٨- السؤال و الحوار و المناقشة ؛ وهي من الأساليب الشائعة في التدريس عامة و لها فعالية عند استخدامه بهدف تنمية القيم و السلوكيات الخلقية.

٩- أسلوب تفريغ الطاقات عن طريق الاهتمام بميول النشء و رغباتهم و جعلها أساساً تبنى حوله الأنشطة المنهجية و اللامنهجية و إتاحة الفرصة للنشء ليساهموا في تكوين محتويات تلك الأنشطة و تنفيذها.

## مسؤولية مديرة المدرسة اتجاه مدى ممارسة المعلمات لأخلاقيات مهنة التربية والتعليم

أكدت البحوث و الدراسات أهمية سلوك وتصرفات القادة التربويين و المعلمين و من في المؤسسات التربوية من راشدين في تأثيره على السلوك الأخلاقي للطلاب و ارتباطه بمستوى تحصيلهم العلمي وأدائهم الوظيفي. فعلى الرغم من أن للمتغيرات الديموغرافية تأثيرها المباشر على انجاز الطلاب إلا أن تأثير القادة و المعلمين يمكن أن يكون أكثر أهمية من تلك المتغيرات (Reeves, 2006). المسؤولية الأساسية للقيادات التربوية هي التعليم و التعلم و توجيههما وتطويرهما و تطوير الطرق التي تؤثر فيها هاتين المهمتين على المعلم و المتعلم و الجهاز التعليمي ككل.

والمديرة تسعى للتمكن من الطرق المختلفة لتكون مساهمة في التعليم و من الأمور التي تهتم بها هو ما يحضره كل من المعلم و المتعلم لغرفة الصف والتفاعل بين المعلم و طلابه ( Copland & Knapp 2006).

و تعتبر القيادة هامة لفاعلية مهام أي منظمة بصفة عامة و للمدارس بصفة خاصة. و القيادات المدرسية لها تأثير قوي على انجاز الطلاب فكون المدرسة تعمل بكفاءة أولاً فإن ذلك يؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب (Marzano et al., 2005). كما وأكد الغامدي (١٤٢٧هـ) على "إن الاهتمام لأخلاقيات مهنة المعلم يعتبر جزء من الوظيفة الأخلاقية للمدرسة التي أحد أبرز وظائفها و مسؤولياتها تشكيل شخصيات الطلاب وتوجيه سلوكهم في إطار ثقافة المجتمع المسلم، فالمدرسة بما تحتويه من إمكانيات وتجهيزات لا تستطيع أن تحدث الأثر المطلوب بدون معلم ملتزم بأخلاقيات المهنة" (ص ٤٠٩).

والقيادة أساسها العلاقات و القادة يرفعون من إنتاجية الجماعة بمساعدة كل واحد فيها ليكون أكثر فاعلية. و العاملون هم قلب أي منظمة خاصة المدارس و يمكن للمنظمة أن تزدهر من خلال تغيير الأفراد العاملين فيها و على رأسهم المعلمين، و ذلك عن طريق رعايتهم، و إثارة حب التحدي لديهم، ومساعدتهم على تنمية و تطوير أنفسهم، وخلق ثقافة يمكن فيها أن يتعلموا (Hoerr, 2005).

و حسب ما ورد في دليل العمل المدرسي الصادر من الإدارة العامة للتوجيه و الإشراف التربوي (بدون تاريخ) و دليل مدير المدرسة الإجرائي (آل عثيمين وأخرون، ١٤٢٦) حددت مهام و مسؤوليات مديرة المدرسة و التي أشارت في جميع جوانبها أما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لدور مديرة المدرسة في التأكد من أن المعلمات يحرصن على تثبيت أخلاقيات المهنة سواء يفعلن ذلك بطريقة مباشرة عن طريق الإشارة لها مباشرة عند تدريس طالباتهن أو بطريقة غير مباشرة بالتحلي بها و حث الطالبات على الالتزام بها بصورة جلية تعكسها أقوالهن و أفعالهن.

و من المهام التي تقوم بها المديرة و ذات علاقة وثيقة بأخلاقيات المهنة ما يلي:

١- تحسين و تطوير العملية التربوية من خلال دراستها لخطط المواد التدريسية التي تعدها المعلمات و متابعتها لدفاتر التحضير للدروس التي يعدونها و حضورها لحصصهن و توجيههن.

٢- إسناد المواد الدراسية للمعلمات و التعامل مع المعلمة الجديدة على مهنة التعليم و المعلمة القديمة الجديدة على المدرسة و المعلمة المقصرة و المعلمة المتميزة. كما و تقوم مديرة المدرسة بمتابعة أعمال المعلمات من خلال عدة قنوات تشمل:

أ) زيارة المعلمات في صفوفهن لمتابعة و التعرف على مستوى إنجازهن وإبراز النواحي الايجابية منها والسلبية في التقارير السنوية.

ب) عقد اجتماعات مع المعلمات و غيرهن من منسوبات المدرسة لمناقشة اللوائح التنظيمية و الإعداد لمختلف النواحي المتعلقة بالعملية التربوية.

ج) التعاون مع المشرفات التربويات والمتخصصات في المدرسة من أجل معالجة جوانب القوة و الضعف في العملية التربوية.

د) توفير الخدمات التربوية بعد التعرف على احتياجات المعلمات المهنية و العمل على تلبيتها من خلال توفير الفرص التدريبية و التنمية الذاتية لهن.

هـ) تقييم المعلمة وفق نموذج بطاقة تقويم الأداء الوظيفي مع الاستئناس برأي موجهة المادة و مراعاة مصادر التقويم الأخرى.

و) اختيار رائدة لكل فصل و متابعة عمل الرائدات و حضور اجتماعاتهن بالطالبات و اختيار مشرفة النشاط الاجتماعي من بين المعلمات في حالة عدم وجود مشرفة تربية اجتماعية في المدرسة.

ز) التركيز على مجال رعاية الطالبات بكافة

صورها ( دراسية، صحية، اجتماعية ..)

ح) استغلال الإمكانات المتوفرة في البيئة لخدمة برامج التربية الاجتماعية في المدرسة لتحقيق أهدافها.

ط) اختيار عضوات مجلس النشاط الطلابي ومجلس الرائدات و تحديد مواعيد الاجتماعات الدورية لوضع الخطة العامة لبرامج التربية الاجتماعية و توزيع العمل عليهن. و تقويم العمل و متابعة التنفيذ على ضوء القرارات التي تتخذ في هذه الاجتماعات.

ي) متابعة مستوى تنفيذ الأنشطة الثقافية في المدرسة و النشاط الطلابي سواء كانت متعلقة بالنشاط الطلابي الداخلي للمدرسة (الإذاعة المدرسية، والمحاضرات و الندوات و المسابقات بأنواعها ... ) أو النشاط الخارجي للمدرسة بما يشمله من مشاركة في الأسابيع العامة.

ك) هذا بالإضافة إلى متابعتها لأعمال المعلمات من خلال تبادل الزيارات بين المعلمات، الدروس التطبيقية، المشاغل التربوية، الندوات، النشرات، القراءة الموجهة، تفعيل توصيات المشرفات التربويات، و توثيق العلاقات الإنسانية بين المعلمات (آل عثيمين وآخرون، ١٤٢٦هـ).

## الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع أخلاقيات المهنة، وتشمل دراسات تناولت أخلاقيات المعلمين، والمعلمين و المديرين. كما واشتملت على بعض الدراسات المتعلقة بأخلاقيات المهنة في مؤسسات عامة و أخلاقيات القيادات التربوية و المشرفين التربويين رأت الباحثة إدراجها نظراً لتأثير القيادة الكبير على سلوكيات المعلمين. و سيتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني بدأ بالأحدث:

١- جاب الله (١٤٢٧هـ) قامت بدراسة بعنوان "أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية" تركز هدفها في الإجابة عن الأسئلة التالية: "ما هي درجة وعي أدراك العاملين في مجال التربية بمنطلقات و مصادر السلوك الأخلاقي؟ هل يمتلك العاملون في مجال التربية الشجاعة الأخلاقية اللازمة للالتزام بهذا السلوك الأخلاقي والتحلي بممارساته؟ هل هناك فجوة بين درجة الوعي و الإدراك و بين الممارسة الفعلية و واقع العمل؟ ما هي التحديات المستقبلية و نقاط الضوء المحددة التي تتطلع إلى ما ينبغي أن يكون؟ و من نتائج الدراسة ضرورة تأسيس مهارات التفكير العلمي و التأملي و الناقد و التخطيط و التجريب القائم على أسس علمية. و التعامل مع العولمة التي هي سمة العصر الراهن بمنهجية تمكن من الاستفادة بإيجابياتها من خلال نظام تربوي تكون الأخلاقيات هي الأساس الذي يوجه عامليه والمستفيدين من الخدمات التي يقدمها. كما و أكدت على أهمية التدريب لجميع العاملين في المجال التربوي لتنمية قدراتهم على الحوار لتفعيل الأخلاقيات لمواجهة

صراعات ترتيب الأولويات و معايير الحكم وإخضاعها للمبادئ الأخلاقية.

٢- قام بارت و آخرون ( Barrett et al., 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر المعلمين اتجاه مدى تكرار وخطورة تجاوز المعايير الأخلاقية لمهنة التعليم. استخدم الباحث لجمع بيانات الدراسة استبانة تكونت من ٣٤ فقرة موزعة على ثلاث محاور هي:

أ ) تجاوز حدود العلاقة بين الطالب و المعلم.

ب ) السلوك اللامبالي.

ج ) عدم الموضوعية في تقييم أعمال الطلاب و في التدريس.

و شارك في الإجابة ٢٣٥ معلم و مدير. و قد طلب من المشاركين الإجابة بالموافقة أو عدم الموافقة على مدى تكرار ممارسة السلوك من قبل المعلمين وفيما إذا كان يمثل تجاوز خطير لأخلاقيات المهنة.

و قد توصلت الدراسة إلى أن المشاركين في الدراسة اعتبروا تجاوز حدود العلاقة بين المعلم والطالب هي اشد التجاوزات خطورة و لكنها أقل شيوعاً بين التجاوزات. أما سلوك المعلمين اللامبالي فهو السلوك الشائع حدوثه من قبل المعلمين و لكنه أقل التجاوزات خطورة من وجهة نظر أفراد الدراسة. أما عدم الموضوعية في تقييم أعمال الطلاب و في التدريس فقد رأى أفراد الدراسة أنه متوسط الأهمية و الشيوع. ولم تظهر الدراسة أي فروق بين إجابات الذكور والإناث من المعلمين ولا بين إجابات معلمين المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية.

٣- و في دراسة للمانع (١٤٢٤هـ) هدفت إلى معرفة القيم السلوكية التي يلتزم بها المعلمون والمعلمات و مستوى ظهورها في سلوكهما وأي فروق في الإجابات بينهما و اتبعت المنهج المسحي الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. توصلت الباحثة إلى أن التزام المعلمين و المعلمات في بعدي الانضباط في العمل و الإخلاص له كان بمستوى مقبول لكليهما. أما في بعدي تنمية الذات و مهارات التفاعل مع الطلاب والطالبات فقد كانت أدنا من المقبول لدى كل من المعلمين و المعلمات. و كان مستوى الالتزام لدى المعلمون في بعد الولاء للعمل مقبول، بينما كان التزام المعلمات بهذا البعد أدنى من المقبول. بالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة أن مستوى التزام المعلمين بقيم الولاء و الانضباط وقيم تنمية الذات كان أفضل منه لدى المعلمات. في حين أظهرت النتائج أن مستوى التزام المعلمات ببعد الإخلاص في العمل كان أفضل منه لدى المعلمين. و لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين والمعلمات في مستوى التزامهم ببعد مهارات التفاعل مع الطلاب والطالبات.

٤- قام حمدان أحمد الغامدي (١٤٢٣هـ) بدراسة كان هدفها التعرف على واقع أخلاقيات مهنة التعليم و ما ينبغي أن تكون عليه في دول الخليج العربية من خلال عدد من المحاور هي: التعليم رسالة، التعليم

مهنة، المعلم قدوة، المعلم مرب، المعلم و علاقته بالمجتمع. استخدم الباحث استبانة قام بتطويرها طبقها على عينة تكونت من ١٠٠٨ فرداً من العاملين في حقل التربية و التعليم في دول الخليج العربية. و أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التزام أفراد عينة الدراسة كانت عاليةً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى العاملين في حقل التعليم بدول الخليج العربية في درجة التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لاختلاف الجنس لجميع محاور الدراسة عدا محور التعليم مهنة. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف الدولة في محاور الدراسة، و كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى إلى اختلاف الوظيفة في محور التعليم مهنة و المعلم و علاقته بالمجتمع. أظهر اختلاف المؤهل الدراسي فروق دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة في محور التعليم مهنة و المعلم قدوة و المعلم و علاقته بالمجتمع.

٥- كذلك قام أحمد محمود أحمد رضوان (١٩٩٤م) بدراسة بعنوان "أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام المشرفين التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس و المعلمين في محافظات الشمال". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن. هدفت هذه الدراسة معرفة مدى التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات مهنة التعليم كما يراها مديري المدارس والمعلمين في محافظات شمال الأردن. وهل هناك اختلاف بين وجهات نظر أفراد الدراسة في تقدير مدى التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لتغير الجنس و المؤهل العلمي و سنوات الخبرة والمركز الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري المدارس. عدم التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة بالنسبة لمجالي علاقة المشرف بالمجتمع المحلي و علاقته بالمهنة نفسها تعزى لجنس المدير. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة تعزى لسنوات خبرة المديرين. كما و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة تعزى لجنس المعلم أو مؤهله العلمي أو سنوات خبرته. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة بالنسبة لمجالي علاقة المشرف بالمجتمع المحلي وعلاقته بالمهنة نفسها تعزى للمؤهل العلمي للمديرين. أيضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين و المعلمين لمدى التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة تعزى للمركز الوظيفي.

٦- أما عدنان عبد الله حمد سليمان (١٩٨٥) فقد قام بدراسة بعنوان: " أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المديرين و المعلمين في مدارس وكالة الغوث- منطقة إربد

بهذه الأخلاقيات". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى بحث مدى التزام المديرين و المعلمين في مدارس وكالة الغوث بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في ضوء الفكر الإسلامي. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

أ ) استخلاص ٤٤ قيمة أخلاقية من الكتاب والسنة ذات علاقة مباشرة بمهنة التربية و التعليم التي يمكن الاستفادة منها كمحك لتقييم التزام المعلمين بمهنة التربية و التعليم.

ب) أظهرت الدراسة أن المديرين أكثر من المعلمين التزاماً بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

ج ) وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة في مدى التزامهم بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي تعزى إلى الجنس أو المركز الوظيفي أو التخصص المسلكي أو الأكاديمي.

٧- أعد فؤاد سعيد ألمؤمني (١٤٠٣هـ) دراسة بعنوان " ما مدى التزام المدير و المعلم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التعليم؟"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن. سعت هذه الدراسة إلى حصر المبادئ و القواعد الأخلاقية في ميدان التربية و التعليم والتعرف على مدى التزام المديرين و المديرات و المعلمين و المعلمات بهذه القواعد عند ممارساتهم العملية في مجالات مهنة التربية و التعليم و هي علاقة المعلم بالطلبة و بالمجتمع المحلي و أولياء الأمور و زملاء المهنة و المسؤولين و المهنة ذاتها. و قد توصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة و الوظيفة فيما يتعلق بالالتزام بالقواعد الأخلاقية نحو الطلبة وكذلك وجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة على المقياس الكلي. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس حيث وجد أن الإناث أكثر التزاماً بالقواعد الأخلاقية نحو الطلبة ونحو المهنة من الذكور.

٨- هدفت دراسة هاي (High, 2005) إلى تحديد و فهم المبادئ الأخلاقية الهامة التي يجب أن يمتلكها القادة التربويين و يتصف بها سلوكهم من وجهة نظر من لديهم رغبة في القيادة التربوية أو يعملون بها أو لهم علاقة بها. ثم تم تحليل محتواها وتكوين قائمة بأهم المبادئ الأخلاقية للقادة التربويين مرتبة حسب أهمية كل منها. و استخدم في هذه الدراسة أسلوب دلفي لتحديد المبادئ الأخلاقية الهامة للقادة التربويين.

أظهرت نتائج الدراسة عدد من أهم المبادئ الأخلاقية للقادة التربويين و التي كان من أبرزها التفكير الناقد الذي يشمل عدة مبادئ منها السمات الخلقية و السلوك الأخلاقي كأهم مبدأ أخلاقي للقادة التربويين. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصور في التركيز على تعليم الأخلاق في برامج التدريب والتعليم و قصور في ممارستها من قبل القادة التربويين الذين هم في الميدان.

٩- هبنستريت (Hebenstreit, 2003) أجرى دراسة هدفت إلى اكتشاف أسس القيادة الخلقية ومعرفة ما يؤثر على ما يؤديه المديرين. و لتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة لتقييم وجهات نظر مدراء المدارس المتوسطة اتجاه ممارسة العلاقات الخلقية في تفاعلاتهم داخل المجتمع المدرسي. و حددت المتغيرات التي قد تؤثر في تكرار ممارسة القائد لسلوكيات أخلاقية في العلاقات التي تحدث في المجتمع المدرسي. هذه المتغيرات شملت أربع فضائل هي: فضيلة الحكمة وبعد النظر و فضيلة الثبات و الجلد و فضيلة ضبط النفس و التحمل و فضيلة العدل. ترجمت هذه الفضائل من مجرد مثالية نظرية إلى عبارات سلوكية لمعرفة مدى تكرار ممارستها من قبل مدير المدرسة.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الكثير من الباحثين التربويين يرون أن مشكلة التعليم ليست في إصلاح التعليم و إنما في تحويله من مدارس تقوم على نظام المصانع إلى مدارس تقوم على مجتمع متعلم فيه إنجاز كل طالب يقع في مركز اهتمام العمل المدرسي. كما و وجدت الباحثة أن مشاركة المدراء في دورات تدريبية أو حلقات نقاش أو أخذ مقررات دراسية ذات علاقة بالأخلاق له علاقة هامة و إيجابية في تأثيرها على مدى تكرار ممارسة المدراء للسلوكيات الفاضلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المدراء الذين أتيحت لهم فرص تلقي تدريب أو تعليم في مجال الأخلاق من خلال ورش العمل أو حلقات النقاش أو دراسة مقررات متقدمة ذات علاقة بالممارسات الأخلاقية، يكون لديهم وعي أكبر بالممارسات الفاضلة. كما وجد أنه كلما زادت خبرات و معلومات المدراء حول المواضيع الخلقية كلما ازداد إحساسهم بمدى التزام منسوبي مدارسهم لبعضهم البعض و نوع هذا الالتزام مما يؤدي إلى مساندة المدراء لمنسوبي مدارسهم لتطوير مهاراتهم باستمرار. كما أظهرت الدراسة أن لعمر المدراء تأثير هام إحصائياً بالنسبة لزيادة تكرار ممارسة السلوكيات الفاضلة. كذلك دلت نتائج الدراسة على أن ممارسة المدير لدور القدوة لمنسوبي مدرسته يزيد من ممارستهم السلوكيات الفاضلة.

١٠- قام رودريكوز (Rodriquez, 1996) بدراسة هدفها الأساسي هو تقديم عرض لموضع الأخلاق و تطبيقاتها في القيادة. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعراض محتويات الأدب الخاص بالقيادة و الأخلاق و انبثق من هذا الهدف عدة أسئلة أثارتها الدراسة و ناقشتها. و أظهرت نتائج الدراسة أنه بمراجعة الأدب اتضح أن الاهتمام بالأخلاق و معايير الفضيلة أمر دائماً في التاريخ المكتوب و الفلاسفة و المربين والسياسيين و الحكومات كتبت محذرة من إغفال الجانب الأخلاقي في إعداد أفراد المجتمع عامة قادة وموظفين. و أكدت على ضرورة تدريس الأخلاق والمعايير الفاضلة و جعلها جزء هام من تدريب كل القادة التربويين، وجميع الطلاب الراغبين في العمل القيادي في المجتمع.

١١- أما دراسة هارفي (Harvie, 1996) فقد هدفت إلى تحقيق أمرين الأول هو البحث في قضية التوافق بين قيم المؤسسات و الأفراد العاملين فيها وذلك من منطلق قياس تحليلي، و الثاني هو تقييم نسبة انسجام القيم في نموذج يتكون من قيمة العمل أو دلالته، و الاحتراق الوظيفي و التغيير في المؤسسة. استخدم نموذج لجمع البيانات يشمل ٣ محاور رئيسة هي: ما يعنيه العمل لدى الفرد و الاحتراق الوظيفي واتجاهات الفرد نحو التغييرات التي تقوم بها المؤسسة.

توصلت الدراسة إلى نتائج مختلفة نظراً لصعوبة و تعقد موضوع القيم و لاختلاف أداة القياس المستخدمة. فلم يوجد ارتباط هام بين القيم التي تم قياسها و الاحتراق الوظيفي الذي عبر عنه بقياس مدى الرغبة في ترك العمل و درجة الولاء للمنظمة. بينما القياس المباشر و قياس درجة المهارات أظهر وجود ارتباط هام بين القيم و الاحتراق الوظيفي. كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات هامة بين قيم المنظمة و ثلاث متغيرات من متغيرات الدراسة. اثنتان منها خاصة بقيمة العمل و ما يعنيه العمل للموظفين و واحدة خاصة باتجاهات الأفراد نحو التغيير الذي تحدثه المنظمة.

١٢- أجرى هِل و بيتي (Hill & Petty 1995)، دراسة هدفت إلى تحديد أهم المحاور والسمات التي تميز أخلاقيات العمل مستخدمة في ذلك معلومات من الواقع. بالإضافة إلى ذلك سعت الدراسة إلى تقديم دليل لتطوير مواد تعليمية و أنشطة للتدريب على المهارات الوظيفية ذات العلاقة بأخلاقيات المهنة وإعداد قائمة دقيقة يمكن الاعتماد عليها في تعليم أخلاقيات المهنة. واستخدمت قائمة أخلاقيات المهنة (OWEI) كأداة لجمع المعلومات التي اشتملت على ٥٠ عبارة وصفية موزعة على أربع محاور رئيسة هي: مهارة العلاقات مع الآخرين، المبادأة، و كون الفرد يمكن الاعتماد عليه، و محور يتكون من عدد من العبارات التي تصف بعض السلوكيات السلبية. وطبقت هذه الدراسة على ١١٥١ موظف يعملون في وظائف متنوعة. و السؤال الذي وجه هذه الدراسة كان: ما هي العناصر التي تشكل أخلاقيات العمل في مؤسسات الأعمال المعاصرة؟

توصلت الدراسة إلى قائمة تضم أربع محاور رئيسة تقدم دليل للمربين الذين يسعون إلى إعداد الطلاب لسوق العمل. المحور الأول هو محور المهارات الشخصية و يتكون من عدد من الفقرات الخاصة بعلاقات الوظيفة مثل: متعاون، صبور، مجد ... المحور الثاني هو المبادأة و التي تعنى باتجاهات الفرد نحو التطوير و عدم الرضا بالأوضاع الراهنة للإنجاز مثل: فعال، متحمس، دقيق، منظم، ... المحور الثالث ويتعلق بمدى إمكانية الاعتماد على الفرد و يشمل فقرات ذات علاقة بإنجاز الفرد لما يسند إليه من أعمال بمستوى مرضي مثل: يتبع التعليمات، يتبع الأنظمة، حريص، أمين، ... أما المحور الرابع فيتكون من فقرات كتبت بعبارات سلبية كان الهدف منها تلافي الإجابات

السريعة الغير مقصودة مثل: عدائي، أناني، لا مبالي.

١٣- أما دراسة جمال عبد المحسن محمد عمر (١٤١٠هـ) فقد كانت بعنوان " أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية و مدى التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية بها". رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى حصر أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية و التعرف على مدى التزام مديري المدارس الثانوية و مديراتها في واقع ممارساتهم العملية بهذه الأخلاقيات في كل مجال من مجالات العملية الإدارية الرئيسة وهي: مجال علاقة المدير بالمعلمين، بالطلبة، بالمجتمع المحلي، بالمهنة.

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين هما: ١- ما درجة التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من منظور مديري المدارس؟ ٢- هل يختلف مديري المدارس في درجة التزامهم بهذه الأخلاقيات باختلاف المديرية، و الجنس، و الخبرة، و المؤهل الإداري، و مستوى التأهيل الأكاديمي؟ و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها التزام أفراد عينة الدراسة بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية. كما أشارت جداول المتوسطات أن ممارسات مديري المدارس لهذه القيم الأخلاقية متقاربة في جميع مجالات الدراسة. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية باختلاف المديرية و الجنس لصالح الإناث و مستوى التأهيل الأكاديمي. بينما لا تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية باختلاف الخبرة أو للمؤهل الإداري.

## تعليق على الدراسات السابقة

ومن استعراض الدراسات السابقة يمكن القول أن الباحثة تمكنت من الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته تلك الدراسات لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية و إثراءه و تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة من حيث أهدافها و أهميتها و تحديد و اختيار العينة و منهج الدراسة و إعداد الاستبانة من حيث المجالات و العبارات التي يحتويها كل مجال و مقياس تدرج الإجابات و تحديد الأساليب الإحصائية و تحليل و عرض النتائج و تصنيف جداولها.

كما و يتضح من استعراض هذه الدراسات إجماعها على أهمية أخلاقيات المهنة بصفة عامة وأخلاقيات مهنة التربية و التعليم بصفة خاصة و أنها ضرورة لا غنى عنها للمعلمين و غيرهم من تربويين، مع ضرورة تعليمها و تعلمها. و يلاحظ تعدد الدراسات التي اهتمت بدراسة أخلاقيات مهنة التربية والتعليم و بيان أثرها في تحصيل الطلبة و سلوكياتهم ومجتمعاتهم، كما و تنوعت طرق تناول موضوع أخلاقيات المهنة. و يلاحظ أن هناك عدد من الدراسات السابقة التي تتعلق بالإدارة التربوية

أوردت في الدراسة الحالية لما ترى الباحثة من أهمية لدور القائد التربوي من تأثير على منسوبي مدرسته من طلاب و معلمين و غيرهم و الذي اتضح من نتائج الدراسة الحالية.

## الإجراءات المنهجية للدراسة

### منهج الدراسة

كي تحقق الدراسة أهدافها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يدرس واقع الظاهرة و يصف خصائصها بدقة و يعبر عنها كمياً و كيفياً ليتمكن الباحثين من معرفة مدى انتشار الظاهرة و درجة ارتباطها مع متغيرات الدراسة و من ثم الوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم و تطوير الواقع (عبيدات و آخرون، ٢٠٠٣م).

### مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على كافة المديرات والمعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة و الثانوية البالغ عددهن ٢٩٠ مدرسة يعمل فيها ٢٩٠ مديرة و٩٥١٢ معلمة.

و يبين الجدول رقم ( ١ ) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية و مكتب الإشراف التربوي الذي تتبعه المدارس.

**الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية و مكتب الإشراف التابعة له.**

| م | مكتب الإشراف التابعة له | المرحلة الثانوية | | المرحلة المتوسطة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المديرات | عدد المعلمات | عدد المديرات | عدد المعلمات |
| ١ | شمال | ١٠ | ٣٨٥ | ٢٠ | ٥٥٢ |
| ٢ | جنوب | ١٥ | ٦٤٧ | ٢٧ | ٧٢٦ |
| ٣ | شرق | ٢٨ | ١٢٣٦ | ٥٠ | ١٦٢١ |
| ٤ | غرب | ٣٩ | ١٤٨٧ | ٦٨ | ١٨٣٦ |
| ٥ | وسط | ١٤ | ٥٠٨ | ١٩ | ٥١٤ |
| المجموع | | ١٠٦ | ٤٢٦٣ | ١٨٤ | ٥٢٤٩ |
| مجموع المديرات | | ٢٩٠ مديرة | مجموع المعلمات | | ٩٥١٢ معلمة |
| المجموع الكلي | | ٩٨٠٢ مديرة و معلمة | | | |

## عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية موزعة حسب مكتب الإشراف التربوي الذي تتبعه المدارس و المرحلة التعليمية و ذلك بنسبة ٢٠٪ من المديرات و ١٠٪ من معلمات المدارس التي تم اختيارها عشوائياً لتمثل المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة و الثانوية. و لضمان اشتمال عينة الدراسة على أفراد ممثلين للمجتمع الأصلي تم اختيار عينة عشوائية من المديرات و المعلمات اللاتي في مدارسهن بنفس النسب و ذلك حسب مكتب الإشراف التربوي الذي تتبع له المدارس كما يوضحه جدول رقم (٢). و قد بلغ عدد أفراد العينة ٢٦٢، منهن ٥٩ مديرة و ٢٠٣ معلمة. استجاب من عينة المديرات ٥٧ مديرة، بنسبة ٩٦.٦١٪، و من عينة للمعلمات ٢٠١ معلمة، بنسبة ٩٩٪. يبين الجدول رقم ( ٢ ) توزيع أفراد عينة الدراسة.

**الجدول رقم (٢). توزيع أفراد عينة الدراسة من مديرات و معلمات حسب المرحلة الدراسية و مكتب الإشراف التربوي التابعة له.**

| م | مكتب الإشراف التابعة له | المرحلة الثانوية | | المرحلة المتوسطة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ٢٠٪ من المديرات | ١٠٪ من المعلمات | ٢٠٪ من المديرات | ١٠٪من المعلمات |
| ١ | شمال | ٢ | ١٠ | ٤ | ١١ |
| ٢ | جنوب | ٣ | ١٣ | ٧ | ٢١ |
| ٣ | شرق | ٦ | ٣٠ | ١٠ | ٣٣ |
| ٤ | غرب | ٧ | ٢٥ | ١٣ | ٣٨ |
| ٥ | وسط | ٣ | ١٢ | ٤ | ١٠ |
| | المجموع | ٢١ | ٩٠ | ٣٨ | ١١٣ |
| | مجموع المديرات ٢١ + ٣٨ = ٥٩ مديرة | | | مجموع المعلمات ٩٠+ ١١٣=٢٠٣ معلمة | |

## خصائص عينة الدراسة

فيما يلي توضيح لخصائص أفراد عينة الدراسة من المديرات و المعلمات و ذلك بالنسبة للمؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و سنوات الخبرة.

كما يوضحه الجدول رقم (٣) فإن أكبر نسبة من المشاركات في الدراسة من المديرات و المعلمات هن من حملة درجة البكالوريوس حيث بلغت النسبة لكلاهما ٩٦.٥٪. ٣.٥٪ من المديرات يحملن مؤهلات أخرى و ٣.٠٪ من المعلمات يحملن مؤهلات أخرى و ٠.٥٪ من المعلمات يحملن درجة من معهد المعلمات.

**الجدول رقم ( ٣ ). توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض وفقاً للمؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | الوظيفة: مديرات | | معلمات | |
|---|---|---|---|---|
| | عدد | ٪ | عدد | ٪ |
| معهد المعلمات | - | - | ١ | ٠.٥ |
| ثانوية عامة | - | - | - | - |
| بكالوريوس | ٥٥ | ٩٦.٥ | ١٩٤ | ٩٦.٥ |
| أخرى | ٢ | ٣.٥ | ٦ | ٣.٠ |
| المجموع | ٥٧ | ١٠٠ | ٢٠١ | ١٠٠ |

جدول رقم (٤) يوضح أن ٧٥.٤٪ من المديرات و ٧٥.١٪ من المعلمات يحملن مؤهلات تربوية بينما ٢٤.٦٪ من المديرات و ٢٤.٩٪ من المعلمات يحملن مؤهلات غير تربوية.

**الجدول رقم ( ٤ ). توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض وفقاً للتخصص الأكاديمي.**

| التخصص الأكاديمي | الوظيفة: مديرات | | معلمات | |
|---|---|---|---|---|
| | عدد | ٪ | عدد | ٪ |
| تربوي | ٤٣ | ٧٥.٤ | ١٥١ | ٧٥.١ |
| غير تربوي | ١٤ | ٢٤.٦ | ٥٠ | ٢٤.٩ |
| المجموع | ٥٧ | ١٠٠ | ٢٠١ | ١٠٠ |

الجدول رقم (٥) يوضح توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات حسب سنوات الخبرة. يلاحظ أن أكبر نسبة من المديرات هن من تتراوح سنوات خدمتهن من ١٥ سنة فأكثر حيث يمثلن نسبة ٦١.٤٪ يليهن من سنوات خبراتهن تتراوح بين ١١- ١٥ سنة حيث بلغت ١٥.٨٪ ثم من خبراتهن تتراوح بين ٦- ١٠ سنوات حيث بلغت ١٢.٣٪. أقل نسبة من المديرات هن من كانت سنوات خبراتهن من ٥ فأقل حيث بلغت ١٠.٥٪. أما أكبر نسبة من المعلمات فهن من كانت سنوات خبراتهن تتراوح بين ١١- ١٥ سنة حيث بلغت ٤٣.٨٪، يليها من بلغت سنوات خبراتهن ما بين ٦- ١٠ سنوات حيث بلغت ٢٦.٨٪، ثم من بلغت سنوات خبراتهن أكثر من ١٥ سنة حيث يمثلن ٢٤.٤٪. أقل نسبة من المعلمات هن من بلغت سنوات خبراتهن أقل من خمس سنوات حيث بلغت ٥.٠٪.

**الجدول رقم ( ٥ ). توزيع أفراد العينة من المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض وفقاً لسنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | الوظيفة: مديرات | | معلمات | |
|---|---|---|---|---|
| | عدد | ٪ | عدد | ٪ |
| أقل من ٥سنوات | ٦ | ١٠.٥ | ١٠ | ٥.٠ |
| من ٥ أقل من ١٠سنوات | ٧ | ١٢.٣ | ٥٤ | ٢٦.٨ |
| من ١٠ أقل من ١٥سنة | ٩ | ١٥.٨ | ٨٨ | ٤٣.٨ |
| أكثر من ١٥سنة | ٣٥ | ٦١.٤ | ٤٩ | ٢٤.٤ |
| المجموع | ٥٧ | ١٠٠ | ٢٠١ | ١٠٠ |

**أداة جمع البيانات**

بعد دراسة البحوث و الدراسات السابقة والمؤلفات المتعلقة بالتربية و التعليم خاصة المتعلقة منها بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في التراث الإسلامي و العربي و العالمي و الفكر المعاصر، تم استخلاص الأخلاقيات التربوية لمهنة التربية و التعليم و ما يرتبط بها من أنماط سلوكية و المحاور التي تركز عليها، و من ثم قامت الباحثة بتصميم استبانه لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة و فيما يلي وصف لأداة الدراسة:

قسمت الاستبانة إلى جزأين رئيسين: الجزء الأول و اشتمل على معلومات عامة عن المشاركات في الإجابة عن أسئلة الدراسة و هي: طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، المرحلة التي تعمل بها (المتوسطة/ الثانوية)، المؤهل العلمي، و سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي. أما الجزء الثاني فيتألف من (٧٦) فقرة تناولت جمل تعكس بعض السلوكيات التي يمكن أن تمارسها المعلمة أثناء قيامها بواجبات عملها التربوي. هذه السلوكيات موزعة على أربع محاور هي: علاقة المعلمة بالطالبات، وعلاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي، وعلاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، و علاقة المعلمة بزميلات المهنة، كما اشتملت الاستبانة على سؤال مفتوح في نهاية كل مجال من المجالات الأربعة. أما معيار التقييم فقد استخدم مقياس ليكرت ( Likert) بسلم تدريجي مكون من خمس نقاط موزع كالتالي: خمس نقاط تعطى للسلوكيات التي تمارس دائماً، و أربع نقاط للسلوكيات التي تمارس غالباً، و ثلاث نقاط للسلوكيات التي تمارس أحياناً، و نقطتان للسلوكيات التي تمارس نادراً، و تعطى نقطة واحدة للسلوكيات التي لا تمارس مطلقاً.

**صدق و ثبات الإستبانة**

تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي بعرض الاستبيان على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات و على عدد من المسؤولين التربويين في وزارة التربية و التعليم، حيث طلب من المحكمين دراسة محتوى الاستبانة و بيان أرائهم بالنسبة لوضوح ودقة صياغة الجمل و بنود الاستبانة و مدى شمول محتوى الاستبانة لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و الصدق في التعبير عنها، و مدى شمول و مناسبة الفقرات للمجال الذي تتبعه، و مدى ارتباط الفقرات بالمجال المندرجة تحته، و أي اقتراحات أو إضافات سواء للمجالات أو الفقرات التي يرى المحكم ضرورة وجودها. و قد أسفر هذا عن بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها لزيادة دقة الاستبانة في قياس متغيرات البحث.

**ثبات الأداة**

لإيجاد ثبات الأداة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لعينة مكونة من ٢٧مشاركة (١٠ مديرات و١٧ معلمة) تم اختيارهن عشوائياً من مجتمع الدراسة بعد سحب عينة الدراسة. ثم استخرج معامل (كرانباخ

الفا) لتحديد مستوى الاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبانة مجتمعة حيث بلغت قيمته (٠.٩٧ ) و هي نسبة ثبات عالية جداً. كما تم استخراج معامل الثبات لكل محور على حدة و كانت قيمها كما هو موضح في الجدول التالي رقم (٣):

**الجدول رقم ( ٦ ). قيم معامل كرانباخ الفا لكل محور من محاور استبانه الدراسة لتحديد ثبات الإستبانة.**

| المحور | قيمة كرانباخ الفا | مستوى الدلالة الفعلي |
|---|---|---|
| علاقة المعلمة بالطالبات | ٠.٩٣ | ٠.٠٠١ |
| علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | ٠.٨٠ | ٠.٠٠١ |
| علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | ٠.٩٥ | ٠.٠٠١ |
| علاقة المعلمة بزميلات المهنة | ٠.٩٤ | ٠.٠٠١ |
| الاتساق الكلي للمحاور | ٠.٩٧ | ٠.٠٠١ |

## أساليب التحليل الإحصائي

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة و التحقق من فرضياتها:

مقاييس الإحصاء الوصفي: و ذلك لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة اعتمادا على النسب المئوية و التكرارات و المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري . و قد استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية( SPSS-X ) في مركز البحوث التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

١- اختبار ت (T-test ) لاختبار الفرضية رقم (١)، المتعلقة بالسؤال رقم (٣).

تحليل التباين الأحادي (ANOVA): لاختبار الفرضيات رقم ٢ و ٣ و ٤ المتعلقة بالسؤال رقم ٤ و٥ و ٦ لمعرفة فيما إذا كان هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات و المديرات تعزى لمتغيرات طبيعة الوظيفة، و المرحلة التي تعمل بها، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي.

٢- كما استخدم أسلوب شفيه عندما يكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

٣- لقد حدد مستوى ٠.٠٥ لقبول أو رفض فرضيات الدراسة.

تحليل النتائج و مناقشتها

للإجابة عن أسئلة و فروض الدراسة تم تحليل البيانات إحصائياً و من ثم تفريغها في عدد من الجداول و فيما يلي عرض و مناقشة لنتائج تحليل بيانات الدراسة.

**السؤال الأول**: ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس؟ (الجدول رقم ٧).

**الجدول رقم (٧). المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لأراء المديرات حول مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.**

| م | المجال | المتوسط الحسابي** | ن=٥٧*<br>الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | علاقة المعلمة بالطالبات | ٣.٧٦ | ٠.٦٠ | ٤ |
| ٢ | علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | ٤.١٦ | ٠.٥٢ | ١ |
| ٣ | علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | ٣.٨٢ | ٠.٥٩ | ٣ |
| ٤ | علاقة المعلمة بزميلات المهنة | ٤.٠٨ | ٠.٦٠ | ٢ |
| | المتوسط العام | ٣.٩٢ | ٠.٥٢ | |

❖ ن = عدد أفراد العينة من المديرات، و ينطبق هذا على جميع الجداول اللاحقة

❖❖ المدى للمتوسط الحسابي:

١—١.٤٤ لا تمارس مطلقاً

١.٤٥—٢.٤٤ تمارس نادراً

٢.٤٥—٣.٤٤ تمارس أحياناً

٣.٤٥—٤.٤٤ تمارس غالباً

٤.٤٥—٥ تمارس دائماً

بمراجعة الجدول رقم (٧) يتضح أن المجال الثاني في الاستبانة الذي يتناول علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي قد احتل أعلى تقييم حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرات (٤.١٦). يليه المجال الرابع الخاص بعلاقة المعلمات بزميلات المهنة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرات (٤.٠٨). بمعنى أن المديرات المشاركات في الدراسة يرين أن مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بزميلات المهنة يتم بدرجة عالية (غالباً). واحتل مجال علاقة المعلمات بالإدارة المدرسية المستوى الثالث، حيث حصل على متوسط حسابي قدره (٣.٨٢). أما المجال الأول الخاص بعلاقة المعلمة بالطالبات فقد حصل على أدنى تقييم من وجهة نظر المديرات حيث كان المتوسط الحسابي (٣.٧٦). وبالرغم من أن المديرات يرين أن مدى التزام معلمات

مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم بصفة عامة عالي (غالباً) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات المديرات (٣.٩٢)، إلا أن علاقة المعلمات بالطالبات حصلت على أدنى تقييم تبعه علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية (٣.٨٢). بمعنى أن المديرة ترى أن المعلمة تحرص على الالتزام بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقتها بزميلات المهنة وبالإدارة المدرسية بدرجة أكبر من التزامها بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقتها بالطالبات. و يمكن رد هذه النتيجة إلى عمق نظرة مديرة المدرسة النابع من مسؤولياتها عن متابعة و تقييم أعمال المعلمات وممارساتهن اليومية و متابعة مستوى نمو الطالبات ومدى التقدم في تحصيلهن و دور المعلمة في ذلك، وتأثير ذلك كله على نظرة المديرة و تقييمها لعلاقة المعلمة بالطالبات و أولياء الأمور و المجتمع المحلي والإدارة المدرسية و زميلات المهنة.

**السؤال الثاني**: ما مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المعلمات؟ (الجدول رقم ٨).

**الجدول رقم (٨). المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لأراء معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.**

| م | المجال | ن = ٢٠١* | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي** | الانحراف المعياري | الترتيب |
| ١ | علاقة المعلمة بالطالبات | ٤.٣٥ | ٠.٥١ | ٣ |
| ٢ | علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | ٤.٣٠ | ٠.٥٠ | ٤ |
| ٣ | علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | ٤.٤٦ | ٠.٥١ | ٢ |
| ٤ | علاقة المعلمة بزميلات المهنة | ٤.٥٦ | ٠.٥٣ | ١ |
| | المتوسط العام | ٤.٤١ | ٠.٤٦ | |

* ن = عدد أفراد العينة من المعلمات، و ينطبق هذا على جميع الجداول اللاحقة ** المدى للمتوسط الحسابي: ١—١.٤٤ لا تمارس مطلقاً
١.٤٥—٢.٤٤ تمارس نادراً - ٢.٤٥—٣.٤٤ تمارس أحياناً - ٣.٤٥—٤.٤٤ تمارس غالباً - ٤.٤٥—٥ تمارس دائماً

الجدول رقم (٨) يوضح أن المتوسط الحسابي العام لأراء معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض المشاركات في الدراسة حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم هو (٤.٤١). و هذا يبين أن أفراد الدراسة من المعلمات يرين أنهن ملتزمات بأخلاقيات

مهنة التربية و التعليم بدرجة عالية (غالباً) مما يوحي بادراك عالي من قبل المعلمات لدورهن التربوي وأهمية تمثل أخلاقيات عالية في ممارساتهن اليومية. وفيما يتعلق بوجهة نظر المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم لكل مجال من المجالات الأربعة التي تضمنتها الاستبانة فيتضح من الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية لتلك المجالات حيث تراوحت قيمها مابين ٤.٥٦- ٤.٣٠. حيث ذكرت المعلمات أنهن ملتزمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم مع زميلات المهنة بصورة شبه دائمة (٤.٥٦ من ٥) و هو أعلى تقييم بين المجالات الأربعة. بينما احتل مجال علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي أدنى رتبة بين المحاور الأربعة حيث حصل على (٤.٣٠). و قد يعود ذلك لكون الاتصال المباشر بأولياء الأمور حسب النظام ليس من اختصاص المعلمة و إنما هو من مسؤوليات مديرة المدرسة و من تفوضه من منسوبات المدرسة. و لكن السؤال يبرز عندما يلاحظ في الجدول أن مدى التزام معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بالطالبات يحتل الرتبة قبل الأخيرة. و أتت أدنى من علاقاتهن بزميلات المهنة و علاقاتهن بالإدارة المدرسية و ذلك من وجهة نظرهن حيث أن أولى من يجب أن يحتل الرتبة الأعلى فيما يتعلق بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم هو علاقة المعلمة بالطالبات نظراً لدورها القيادي التربوي المباشر بالطالبات و قوة تأثير هذه العلاقة.

**السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مديرات و معلمات مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض، اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التالية باستخدام اختبار (ت):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم. (جدول رقم ٩ والجدول رقم ١٠).

**الجدول رقم (٩). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.**

| الوظيفة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مديرات | ٥٧ | ٣.٩٢ | ٠.٥٢ | ٠.٤٩ | ٦.٨٩ | ٠.٠٠١ |
| معلمات | ٢٠١ | ٤.٤١ | ٠.٤٦ | | | |

لقد تمت مقارنة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من المديرات بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة من المعلمات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عن الـ ٧٦ فقرة التي اشتملت عليها الاستبانة. و يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي لإجابات المديرات هو (٣.٩٢) و الانحراف المعياري هو (٠.٥٢)، بينما كان المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات (٤.٤١) والانحراف المعياري كان (٠.٤٦) والفرق بين المتوسطين لإجابات المديرات و المعلمات هو (٠.٤٩). قيمة اختبار (ت) = ٦.٨٩ عكست وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات و المعلمات عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١ و كما يتضح من الجدول رقم (٩) أنه على الرغم من أن كلاً من المديرات والمعلمات المشاركات في الدراسة أوضحن أن مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عالي (غالباً)، إلا أن المديرات يرين أن المعلمات أقل التزاماً بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم مما تراه المعلمات اللاتي قيمن مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم بدرجة أعلى.

كما تم تحليل البيانات ليمكن تحديد الفروق بين وجهات نظر كل من المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و ذلك حسب كل مجال من المجالات الأربعة التي اشتملت عليها الاستبانة كما يوضحه الجدول رقم (١٠).

**الجدول رقم ( ١٠ ) قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات و المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لمحاور الإستبانة.**

| م | المجال | الوظيفة: مديرة (ن=٥٧) المتوسط الحسابي | مديرة (ن=٥٧) الانحراف المعياري | معلمة (ن=٢٠١) المتوسط الحسابي | معلمة (ن=٢٠١) الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطات | اختبار ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | علاقة المعلمة بالطالبات | ٣.٧٦ | ٠.٦٠ | ٤.٣٥ | ٠.٥١ | ٠.٥٩ | ٦.٧٩ | ٠.٠٠٠ |

**تابع الجدول رقم (١٠).**

| م | المجال | الوظيفة: مديرة (ن=٥٧) المتوسط الحسابي | مديرة (ن=٥٧) الانحراف المعياري | معلمة (ن=٢٠١) المتوسط الحسابي | معلمة (ن=٢٠١) الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطات | اختبار ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | ٤.١٦ | ٠.٥٢ | ٤.٣٠ | ٠.٥٠ | ٠.١٤ | ١.٨٦ | غير دالة |
| ٣ | علاقة المدرسة بالإدارة المدرسية | ٣.٨٢ | ٠.٥٩ | ٤.٤٦ | ٠.٥١ | ٠.٦٤ | ٨.٠٤ | ٠.٠٠٠ |
| ٤ | علاقة المعلمة بزميلات المهنة | ٤.٠٨ | ٠.٦٠ | ٤.٥٦ | ٠.٥٣ | ٠.٤٨ | ٥.٣٨ | ٠.٠٠٠ |
| | المتوسط العام | ٣.٩٢ | ٠.٥٢ | ٤.٤١ | ٠.٤٦ | ٠.٤٩ | ٦.٤٢ | ٠.٠٠٠ |

المتوسط الحسابي لإجابات المديرات قورن بالمتوسط الحسابي لإجابات المعلمات لكل مجال من المجالات الأربعة باستخدام اختبار (ت). و كما يتضح من الجدول رقم (١٠)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في ثلاث مجالات من الأربعة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١ و هي مجال علاقة المعلمة بالطالبات، و مجال علاقة المعلمة بالإدارة، و مجال علاقة المعلمة بزميلات المهنة. أما المجال الرابع الخاص بعلاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات حيث كان الفرق بين المتوسط الحسابي لإجابات المديرات والمعلمات هو (٠.١٤) فقط. و بالرغم من أن المديرات يرين أن مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم فيما يتعلق بعلاقة المعلمات بالطالبات كان عالياً (غالباً)، إلا أنه كان أدنى المستويات الأربعة حيث بلغ (٣.٧٦). تلي ذلك علاقة المعلمة بالإدارة حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٣.٨٢)، ثم تلاها علاقة المعلمة بزميلات المهنة حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٤.٠٨). أما المعلمات فقد ذكرن أنهن يمارسن أخلاقيات مهنة التربية و التعليم بصورة شبه دائمة في علاقاتهن بزميلات المهنة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهن (٤.٥٦) و في علاقاتهن بالإدارة المدرسية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٤٦). بينما ذكرن أن ممارساتهن لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بالطالبات و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي تتم غالباً.

أكبر فرق بين المتوسط الحسابي لإجابات المديرات والمتوسط الحسابي لإجابات المعلمات هو الخاص بمحور علاقة المعلمات بالطالبات حيث بلغ (٠.٥٩)، وفي حين ترى المديرات أن المعلمات ملتزمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في الغالب (٣.٨٢) في علاقاتهن بالمديرات، إلا أن المعلمات يرين أنهن ملتزمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في علاقاتهن بالمديرات دائماً (٤.٤٦).

وبصفة عامة بينت النتائج كما يلاحظ في الجدول رقم (١٠) أن المديرات قيمن مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في كل مجال من المجالات الأربعة بدرجة أدنى من تقييم المعلمات. و قد يعود ذلك لدور مديرة المدرسة القيادي الإشرافي العام على جميع من في المدرسة وما فيها و مسؤوليتها العامة عليهم جميعاً أمام رؤساءها و المجتمع المحلي و أولياء الأمور و المجتمع المدرسي و ما يحمله ذلك من توقعات من المعلمات في أداء رسالتهن التعليمية التربوية قد تفوق توقعاتهن من أنفسهن.

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و التخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل؟

و لإجابة السؤال الرابع طرحت الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة في العمل (جدول رقم ١١ و ١٣ و ١٥).

للإجابة عن السؤال الرابع تم اختبار كل متغير من المتغيرات الواردة في السؤال (المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي و عدد سنوات الخبرة العملية) بصورة مستقلة. وكما يوضحه الجدولان رقما (١١) و (١٢) فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل متغيري المؤهل العلمي و سنوات الخبرة العملية لتعدد مستويات كل منهما، بينما استخدم اختبار (ت) لتحليل متغير التخصصي الأكاديمي لاقتصاره على مستويين فقط كما يوضحه الجدول (رقم ١٣).

تمت مقارنة المتوسط الحسابي العام (لجميع فقرات الاستبانة ٧٦ فقرة) لإجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و ذلك حسب كل متغير من المتغيرات المذكورة آنفاً. الهدف من هذه المقارنات كان لتحديد فيما إذا كان هناك أي اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لأي متغير من المتغيرات المذكورة.

**الجدول رقم ( ١١ ). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً للمؤهل العلمي.**

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | ١ | ٠.١٤٤ | ٠.١٤٤ | | |
| المؤهل | داخل المجموعات | ٥٥ | ١٤.٩١٥ | ٠.٢٧١ | ٠.٥٣٠ | غير دالة |
| العلمي | المجموع | ٥٦ | ١٥.٠٥٩ | | | |

و كما يتضح من الجدول رقم (١١) تم إيجاد قيمة (ف) لمعرفة فيما إذا كان هناك اختلاف دال إحصائياً بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم نظراً لاختلاف للمؤهل العلمي و ذلك بمقارنة المتوسط الحسابي لإجابات المديرات و قد دلت النتائج أن قيمة (ف) بلغت ٠.٥٣٠ و هي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥. بمعنى أنه لا توجد اختلافات دالة إحصائياً بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف المؤهل العلمي للمديرات.

**الجدول رقم (١٢) تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للمؤهل العلمي حسب المجالات الأربعة.**

| م | المجال | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | علاقة المعلمة بالطالبات | بين المجموعات | ١ | ٠.١٦٣ | ٠.١٦٣ | | |
| | | داخل المجموعات | ٥٥ | ١٩.٨٨٤ | ٠.٣٦٢ | | |
| | | المجموع | ٥٦ | ٢٠.٠٤٧ | | ٠.٤٥٢ | غير دالة |
| ٢ | علاقة المعلمة بأولياء الأمور | بين المجموعات | ١ | ٠.١٣٢ | ٠.١٣٢ | | |
| | و المجتمع المحلي | داخل المجموعات | ٥٥ | ١٤.٩٠٢ | ٠.٢٧١ | | |
| | | المجموع | ٥٦ | ١٥.٠٣٤ | | ٠.٤٨٦ | غير دالة |

تابع الجدول رقم (١٢)

| م | المجال | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ١ | ٠.٢٨٧ | ٠.٢٨٧ | | |
| | | داخل المجموعات | ٥٥ | ١٩.٣٧٢ | ٠.٣٥٢ | | |
| | | المجموع | ٥٦ | ١٩.٦٥٩ | | ٠.٨١٤ | غير دالة |
| ٤ | علاقة المعلمة بزميلات المهنة | بين المجموعات | ١ | ٠.٠١٤ | ٠.٠١٤ | | |
| | | داخل المجموعات | ٥٥ | ٢٠.٣٢٧ | ٠.٣٧٠ | | |
| | | المجموع | ٥٦ | ٢٠.٣٤١ | | ٠.٠٣٧ | غير دالة |

كما تم إجراء تحليل إضافي لمعرفة فيما إذا كان هناك اختلافات بين متوسط إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف المؤهل العلمي تبعاً لكل محور من المجالات الأربعة. يظهر الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات عن كل مجال من المجالات الأربعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**الجدول رقم ( ١٣ ). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.**

| التخصص الأكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تربوي | ٤٣ | ٣.٨٨ | ٠.٥٥ | - ١.٤٢ | غير دالة |
| غير تربوي | ١٤ | ٤.٠٦ | ٠.٣٩ | | |

وكما يتضح في الجدول رقم (١٣) تمت مقارنة المتوسط الحسابي لإجابات المديرات اللاتي يحملن مؤهل تربوي (٣.٨٨) بالمتوسط الحسابي لإجابات المديرات اللاتي لا يحملن مؤهل تربوي (٤.٠٦). و كان الانحراف المعياري لكل من المتوسطين هو (٠.٥٥ و٠.٣٩ ) على التوالي. الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعتين هو ٠.١٨ فقط و قيمة (ت) بلغت – ١.٤٢ و هي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥. و هذا يشير إلى أنه لا تأثير لنوع التخصص الأكاديمي (تربوي أو غير تربوي)على وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم و قد يعود ذلك لعدم وجود مقررات دراسية في برامج

الإعداد التربوي للمديرات خاصة بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

**الجدول رقم (١٤). نتائج اختبار "ت" المصاحب لدلالة الفروق الإحصائية بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.**

| المجال | التخصص الأكاديمي | | | | اختبار | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تربوي (ن=٤٣) | | غير تربوي (ن=١٤) | | | |
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | الدلالة |
| علاقة المعلمة بالطالبات | ٣.٧٢١٢ | ٠.٦٤٣٣٦ | ٣.٨٨١٩ | ٠.٤٢٨٧٦ | - ٠.٨٧ | غير دالة |
| علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | ٤.١٠٨٢ | ٠.٥٣٩١٨ | ٤.٣١٢٥ | ٠.٤٢٨١٣ | - ١.٢٩ | غير دالة |
| علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | ٣.٧٨٥٨ | ٠.٦٣٧٩٦ | ٣,٩٤٢٩ | ٠.٤٢١٠٢ | - ١.٠٥٦ | ٠.٠٤٤ |
| علاقة المعلمة بزميلات المهنة | ٤.٠١٦٦ | ٠.٦١١٦٥ | ٤.٢٨٠٦ | ٠.٥٤٧٢٠ | - ١.٤٤ | غير دالة |

أما التحليل المصاحب لاختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي فقد أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية (الجدول رقم ١٤). أما المجالات الأخرى فلم تكن الفروق بين إجابات المديرات دالة إحصائياً. و هذا يفيد أن مديرات المدارس ذوات التخصص التربوي يرين أن المعلمات ملتزمات بأخلاقيات المهنة في تعاملاتهن مع المديرات بدرجة أقل مما تراه المديرات ذوات التخصصات غير التربوية. بمعنى أن للتخصص الأكاديمي تأثير على وجهات نظر المديرات اتجاه مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

**الجدول رقم ( ١٥ ). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لسنوات الخبرة.**

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سنوات | بين المجموعات | ٣ | ١.٣٠٧ | ٠.٤٣٦ | | |
| الخبرة | داخل المجموعات | ٥٣ | ١٣.٧٥٢ | ٠.٢٥٩ | ١.٦٧٩ | غير دالة |
| | المجموع | ٥٦ | ١٥.٠٥٩ | | | |

و لتحديد فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة تم إيجاد قيمة (ف) و وجد أنها غير دالة إحصائياً حيث بلغت ١.٦٧٩ كما يوضحه جدول رقم (١٥).

**الجدول رقم (١٦) تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المديرات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة.**

| م | المجال | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | علاقة المعلمة بالطالبات | بين المجموعات | ٣ | ١.٨٦٩ | ٠.٦٢٣ | | |
| | | داخل المجموعات | ٥٣ | ١٨.١٧٨ | ٠.٣٤٣ | | غبر دالة |
| | | المجموع | ٥٦ | ٢٠.٠٤٧ | | ١.٨١٧ | |
| ٢ | علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | بين المجموعات | ٣ | ٠.٣٢٩ | ٠.١١٠ | | |
| | | داخل المجموعات | ٥٣ | ١٤.٧٠٤ | ٠.٢٧٧ | | غبر دالة |
| | | المجموع | ٥٦ | ١٥.٠٣٤ | | ٠.٣٩٦ | |
| ٣ | علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٣ | ٢.٨٢٦ | ٠.٩٤٢ | | |
| | | داخل المجموعات | ٥٣ | ١٦.٨٣٣ | ٠.٣١٨ | | ٠.٠٤٠ |
| | | المجموع | ٥٦ | ١٩.٦٥٩ | | ٢.٩٦٦ | |
| ٤ | علاقة المعلمة بزميلات المهنة | بين المجموعات | ٣ | ١.٢١٦ | ٠.٤٠٥ | | |
| | | داخل المجموعات | ٥٣ | ١٩.١٢٥ | ٠.٣٦١ | | غبر دالة |
| | | المجموع | ٥٦ | ٢٠.٣٤١ | | ١.١٢٣ | |

الجدول رقم (١٦) يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين إجابات المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة فيما يتعلق بمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية حيث بلغت قيمة (ف) ٢,٩٦٦. و عند تطبيق اختبار شفيه بين المجموعات وجدت فروق دالة بين من خبراتهن ٥ سنوات إلى أقل من عشر سنوات و من خبراتهن من عشر سنوات إلى أقل من خمس عشر سنة، لصالح المجموعة الثانية. بمعنى أن زيادة سنوات الخبرة أدت إلى حدوث فروق بين وجهات نظر المديرات.

**السؤال الخامس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي أو التخصص الأكاديمي أو عدد سنوات الخبرة في العمل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التالية باستخدام تحليل التباين الأحادي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي أو التخصص الأكاديمي أو عدد سنوات الخبرة في العمل.

**الجدول رقم ( ١٧ ). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للمؤهل العلمي.**

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل | بين المجموعات | ٢ | ٠,٦٣٥ | ٠,٣١٧ | ١,٥٢٨ | غير دالة |
| العلمي | داخل المجموعات | ١٩٨ | ٤١,١٤٨ | ٠,٢٠٨ | | |
| | المجموع | ٢٠٠ | ٤١,٧٨٣ | | | |

حسب ما يوضحه الجدول رقم (١٧) بلغت قيمة (ف) ١,٥٢٨ و هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لاختلاف المؤهل العلمي. كذلك لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً للمؤهل العلمي كما يظهره الجدول رقم (١٨).

**الجدول رقم (١٨). تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً للمؤهل العلمي.**

| م | المجال | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | علاقة المعلمة بالطالبات | بين المجموعات | ٢ | ٠.٩٤٦ | ٠.٤٧٣ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٨ | ٥٠.٢٢٨ | ٠.٢٥٤ | | |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥١.١٧٤ | | ١.٨٦٥ | غير دالة |
| ٢ | علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | بين المجموعات | ٢ | ٠.٥٢٦ | ٠.٢٦٣ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٨ | ٥٠.٣٤٧ | ٠.٢٥٤ | | |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥٠.٨٧٣ | | ١.٠٣٤ | غير دالة |
| ٣ | علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٢ | ٠.٦٣٣ | ٠.٣١٧ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٨ | ٥٠.٤٧٥ | ٠.٢٥٥ | | |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥١.١٠٨ | | ١.٢٤٢ | غير دالة |
| ٤ | علاقة المعلمة بزميلات المهنة | بين المجموعات | ٢ | ٠.٥٦٥ | ٠.٢٨٣ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٨ | ٥٦.١٦٢ | ٠.٢٨٤ | ٠.٩٩٧ | غير دالة |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥٦.٧٢٨ | | | |

**الجدول رقم ( ١٩ ). قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.**

| التخصص الأكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تربوي | ١٥١ | ٤.٤٠ | ٠.٤٢ | ٠.٥٤ - | غير دالة |
| غير تربوي | ٥٠ | ٤.٤٤ | ٠.٥٥ | | |

لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لاختلاف التخصص الأكاديمي تم استخدام اختبار (ت). و حسب ما يوضحه الجدول

رقم (١٩) فإن المتوسط الحسابي لإجابات حاملات المؤهل التربوي من المعلمات بلغ (٤,٤٠) و الانحراف المعياري بلغ (٠.٤٢). بينما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات الحاملات للمؤهلات الغير تربوية (٤.٤٤) و الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٥). الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعتين هو (٠,٠٤) فقط. قيمة (ت) هي - ٠.٥٤ و هي قيمة غير دالة إحصائياً. بل تعكس هذه البيانات توافق شبه تام بين إجابات المجموعتين.

كذلك كما يتضح من الجدول رقم (٢٠) لم تظهر إي اختلافات ذات دلالة إحصائياً بين إجابات المعلمات حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي في أي من المجالات الأربعة.

**الجدول رقم (٢٠). نتائج اختبار "ت" المصاحب لدلالة الفروق الإحصائية بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً للتخصص الأكاديمي.**

| المجال | التخصص الأكاديمي | | | | اختبار ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تربوي (ن=١٥١) | | غير تربوي (ن=٥٠) | | | |
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| علاقة المعلمة بالطالبات | ٤.٣٤١٦ | ٠.٤٧٨٤٢ | ٤.٣٧٨٨ | ٠.٥٨٥٣٥ | - ٠.٤٥ | غير دالة |
| علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | ٤.٢٨٨٦ | ٠.٤٨٨٥٩ | ٤.٣٤٢٤ | ٠.٥٥٢٤٨ | - ٠.٦٥ | غير دالة |
| علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | ٤.٤٤١٢ | ٠.٤٧٤٢٩ | ٤.٥١٣٣ | ٠.٥٩١٩٦ | - ٠.٨٧ | غير دالة |
| علاقة المعلمة بزميلات المهنة | ٤.٥٥٣٤ | ٠.٤٩٤٦٥ | ٤.٥٦٤٤ | ٠.٦٣٩٢١ | - ٠.١٣ | غير دالة |

**الجدول رقم ( ٢١ ). قيم اختبار (ف) لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تبعاً لسنوات الخبرة في العمل.**

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | بين المجموعات | ٣ | ٠.٢٩٦ | ٠.٠٩٩ | ٠.٤٦٩ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٩٧ | ٤١.٤٨٧ | ٠.٢١١ | | |
| | المجموع | ٢٠٠ | ٤١.٧٨٣ | | | |

الجدول رقم (٢١) يوضح صدق الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة. فقيمة (ف) هي ٠.٤٥٩ و هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

**الجدول رقم (٢٢). تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين آراء المعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدينة الرياض حول مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة.**

| م | المجال | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | علاقة المعلمة بالطالبات | بين المجموعات | ٣ | ١.٣٦١ | ٠.٤٥٤ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٧ | ٤٩.٨١٤ | ٠.٢٥٣ | | |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥١.١٧٤ | | ١.٧٩٤ | غبر دالة |
| ٢ | علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي | بين المجموعات | ٣ | ٠.٠٤٢ | ٠.٠١٤ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٧ | ٥٠.٨٣١ | ٠.٢٥٨ | | |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥٠.٨٧٣ | | ٠.٠٥٥ | غبر دالة |
| ٣ | علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٣ | ٠.٠٥٦ | ٠.٠١٩ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٧ | ٥١.٠٥٢ | ٠.٢٥٩ | | |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥١.١٠٨ | | ٠.٠٧٢ | غبر دالة |
| ٤ | علاقة المعلمة بزميلات المهنة | بين المجموعات | ٣ | ٠.٥٠١ | ٠.١٦٧ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٩٧ | ٥٦.٢٢٧ | ٠.٢٨٥ | | |
| | | المجموع | ٢٠٠ | ٥٦.٧٢٨ | | ٠.٥٨٥ | غبر دالة |

يوضح الجدول رقم (٢٢) صدق الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين إجابات المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب المجالات الأربعة تبعاً سنوات الخبرة.

## الخلاصة و التوصيات

في ضوء أدبيات الدراسة و الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها و في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية يمكن تلخيص النتائج فيما يلي :

## الخلاصة

سعت هذه الدراسة إلى حصر أخلاقيات مهنة التربية و التعليم حسب ما توفر في الأدب التربوي ودراسة مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم من وجهة نظر المديرات و المعلمات و التعرف على أي فروق ذات دلالة إحصائية- إن وجدت- بين وجهات نظر المعلمات و المديرات اتجاه مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، و المرحلة التعليمية التي تعمل بها (الثانوية/ المتوسطة) و المؤهل العلمي (معهد المعلمات/ ثانوية عامة/ بكالوريوس/ أخرى) و التخصص الأكاديمي (تربوية/ غير تربوية) و عدد سنوات الخبرة في العمل.

استخدم المنهج الوصفي المسحي لإجراء الدراسة و تكونت عينة الدراسة من ٢٦٢ مديرة ومعلمة، ٥٩ منهن مديرات اخترن عشوائياً بنسبة ٢٠٪ من المجتمع الأصلي المكون من ٢٩٠ مديرة و ٢٠٣ منهن معلمات بنسبة ١٠٪ من المجتمع الأصلي المكون من ٩٥١٢ معلمة. استجاب من عينة المديرات ٥٧ مديرة، بنسبة ٩٦.٦١٪، و من عينة للمعلمات ٢٠١ معلمة، بنسبة ٩٩٪.

لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانه قسمتها إلى جزأين رئيسين، اشتمل الجزء الأول على معلومات عامة عن المشاركات في الإجابة عن أسئلة الدراسة و هي: طبيعة الوظيفة (مديرة/ معلمة)، المرحلة التي تعمل بها (المتوسطة/ الثانوية)، المؤهل العلمي، و التخصص الأكاديمي، و سنوات الخبرة. أما الجزء الثاني فيتألف من (٧٦) فقرة تناولت جمل تعكس بعض السلوكيات التي يمكن أن تمارسها المعلمة أثناء قيامها بواجبات عملها التربوي. هذه السلوكيات موزعة على أربع مجالات هي: علاقة المعلمة بالطالبات، و علاقة المعلمة بأولياء الأمور و المجتمع المحلي، و علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، و علاقة المعلمة بزميلات المهنة، كما اشتملت الاستبانة على سؤال مفتوح في نهاية كل مجال من المجالات الأربعة.

استخدم مقياس ليكرت ( Likert) كمعيار لتقييم مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم بسلم تدريجي مكون من خمس نقاط موزع كالتالي: خمس نقاط تعطى للسلوكيات التي تمارس دائماً، وأربع نقاط للسلوكيات التي تمارس غالباً، و ثلاث نقاط للسلوكيات التي تمارس أحياناً، و نقطتان للسلوكيات التي تمارس نادراً، و تعطى نقطة واحدة للسلوكيات التي لا تمارس مطلقاً. تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي بعرض الاستبيان على عدد من المحكمين، و لإيجاد ثبات الأداة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لعينة مكونة من ٢٧ مديرة ومعلمة (١٠ مديرات و ١٧ معلمة) تم اختيارهن

عشوائياً من مجتمع الدراسة بعد سحب عينة الدراسة. ثم استخرج معامل (كرانباخ الفا) لتحديد مستوى الاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبانة مجتمعة حيث بلغت قيمته (٩٧). كما تم استخراج معامل الثبات لكل مجال على حدة.

هذا و قد استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( SPSS-X ) في مركز البحوث التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود لإجراء التحليل الإحصائي الوصفي و ذلك لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة و اختبارت (T-test ) و تحليل التباين الأحادي (ANOVA)لاختبار الفرضيات و حدد مستوى الدلالة ٠.٠٥ لقبول أو رفض فرضيات الدراسة.

**و فيما يلي ملخص لنتائج الدراسة**

١- أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن في المجالات الأربعة (بالطالبات، بأولياء الأمور و المجتمع المحلي، بالإدارة المدرسية، و بزميلات المهنة) من وجهة نظر المديرات كانت عالية (غالباً) حيث تراوحت ما بين ٤.١٦- ٣.٧٦ و هي تتفق في ذلك مع دراسة حمدان الغامدي (١٤٢٣هـ).

٢- ترى المديرات أن التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة أحتل درجة أعلى من علاقاتهن بالإدارة، في حين احتلت علاقة المعلمات بالطالبات الدرجة الأدنى بين المجالات الأربع.

٣- ترى المعلمات أن التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بزميلات المهنة عالية جداً، و كذلك في علاقاتهن بالإدارة التي أتت في الدرجة التي تليها. أما التزامهن بأخلاقيات المهنة في علاقاتهن بالطالبات و بأولياء الأمور و المجتمع المحلي كما يرين فقد كان عالياً (غالباً) فقط.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات و المعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة بالنسبة للمجالات الأربعة مجتمعة و هذا ما توصلت إليه نتائج دراسة المؤمني (١٤٠٣هـ) أيضاً.

٥- كما و أظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات و المعلمات في علاقاتهن بالطالبات و بالإدارة و بزميلات المهنة. وهنا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المانع (١٤٢٤هـ) فيما يتعلق بتدني مستوى علاقة المعلمات بالطالبات، حيث أتت في هذه الدراسة بمستوى أدنى من علاقة المعلمات بالإدارة و زميلات المهنة، و في دراسة المانع كانت أدنى من المستوى المقبول.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف مؤهلاتهن العلمية سواء بالنسبة للمجالات الأربعة مجتمعة أو كل على حدة. و هذه النتيجة تأتي على خلاف ما توصلت إليه دراسة الغامدي (١٤٢٣هـ) التي أظهرت وجود

فروق دالة إحصائيا لدى العاملين في حقل التعليم عائداً لاختلاف المؤهل.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف التخصص الأكاديمي لمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، أما المجالات الثلاث الأخرى فلم تكن الفروق دالة إحصائياً.

٨- توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المديرات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم عائداً لاختلاف سنوات الخبرة لمجال علاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، أما المجالات الثلاث الأخرى فلم تكن الفروق دالة إحصائياً.

٩- لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات اتجاه مدى التزامهن بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي أو التخصص الأكاديمي أو عدد سنوات الخبرة في العمل سواء كان ذلك للمجالات الأربعة مجتمعة أو لكل مجال على حدة. و هنا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سليمان (١٩٨٥م).

## توصيات الدراسة

بناءً على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة فيما يلي بعض التوصيات:

١- ضرورة تقوية العلاقة بين وزارة التربية و التعليم و جامعات المملكة و جامعات البنات لتأهيل المعلمات و المديرات و المشرفات التربويات و غيرهن من القيادات التربوية المستجدات منهن و ألآتي على رأس العمل بما يخدم حاجات المجتمع في المجالات التربوية الملائمة لاحتياجات عصرنا الحالي و يحقق أهداف المجتمع في ضوء الشريعة الإسلامية.

٢- على جامعات المملكة و جامعات البنات العمل على إثراء برامجها عامة و البرامج الخاصة بإعداد المعلمات و المديرات و غيرهن من قيادات تربوية ليكون موضوع الأخلاق عامة و أخلاقيات المهنة خاصة جزء لا يتجزأ من مقررات التخصص المهني، مع الحرص الشديد على استخدام أفضل الطرق لتدريس هذا الموضوع ليحقق الهدف منه.

٣- إجراء دراسات تتناول مدى التزام مديرات المدارس و المشرفات التربويات بممارسة أخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

٤- إجراء دراسات تتناول مدى التزام مديري المدارس و المشرفين التربويين بممارسة أخلاقيات مهنة التربية و التعليم.

٥- إجراء دراسات مقارنة حول مدى ممارسة المعلمين و المديرين و المشرفين التربويين لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم في مدارس البنين و البنات في مناطق المملكة المختلفة.

٦- تكثيف الدورات و ورش العمل الخاصة بأخلاقيات مهنة التربية و التعليم لجميع منسوبات

المدارس و وزارة التربية و التعليم اللآتي على رأس العمل و المستجدات.

٧- ضرورة عمل الجهات المختصة في وزارة التربية و التعليم على التأكد من اطلاع منسوبات المؤسسات التربوية من نتائج البحوث التربوية والاستفادة من محتواها و نتائجها في مجالات العمل التربوي كل فيما يخصه.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

**أحمد، محمد أحمد سيد وآخرون**. *موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه و سلم*. جدة، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، ط٢، ١٤٢٠هـ.

**الأصفر، أحمد**. *الضوابط الأخلاقية و الفساد الإداري في المؤسسات العامة. المجلة العربية الأمنية والتدريب*. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

**التوثيق التربوي**. *ميثاق أخلاقيات مهنة التربية و التعليم*. وزارة التربية و التعليم. الرياض: مطابع دار الهلال للإفست، العدد ٥١، ١٤٢٨هـ.

**جاب الله، منال عبد الخالق**. *أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن)، كلية التربية_ جامعة الملك سعود- الرياض. اللقاء السنوي الثالث عشر. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

**عبد الله، أحمد خميس**. *تطوير أخلاقيات وسلوكيات العمل. مؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة العربية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية القاهرة. ٦- ٨ نوفمبر ٢٠٠٠.

**الخميس، محمد ناصر**. *أخلاقيات الموظف العام. ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي والأهلي*. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

**الرحيلي، محمد مرشد**. *أخلاقيات العمل*. ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

**رضوان، أحمد محمود**. *أخلاقيات مهنة التعليم و مدى التزام المشرفين التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس و المعلمين في محافظات الشمال*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: كلية التربية، ١٩٩٤م.

**السعدان، عبد الله حمدان**. *أخلاقيات العمل و تجربة ديوان المظالم في الرقابة عليها*. ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد

الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

**سليمان، عدنان عبد الله حمد.** *أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي و مدى التزام المديرين و المعلمين في مدارس وكالة الغوث-* منطقة إربد بهذه الأخلاقيات. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك. ١٩٨٥م.

**الشميمري، أحمد عبدالرحمن.** *أخلاقيات الموظف المسلم.* ط٣. الرياض: الجمعية السعودية للإدارة. ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

**الشهابي، إنعام و منقذ محمد داغر.** *العوامل المؤثرة في الفساد الإداري. المجلة العربية للإدارة.* مجلد ٢٠، العدد ٢. ٢٠٠م.

**عبد الحميد، رشيد و محمود الحياري.** *أخلاقيات المهنة.* ط٢. عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع. ١٩٨٥م.

**عبيدات، ذوقان و آخرون.** *البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه.* الأردن: دار الفكر، ٢٠٠٣م.

العثيمين، فهد سعود. *أخلاقيات الإدارة في الوظيفة العامة و تطبيقاتها في المملكة العربية السعودية.* بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

**آل عثيمين، مسلم إسماعيل و آخرون.** *دليل مدير المدرسة الإجرائي. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض،* إدارة الإشراف التربوي- قسم الإدارة المدرسية، مركز *الإشراف التربوي* بشرق الرياض، ١٤٢٦هـ.

**عصفور، محمد شاكر.** *فساد البيروقراطية: أسبابه وطرق علاجه.* مكتبة الإدارة. المجلد السابع- العدد الأول. ١٣٩٩هـ.

**عمر، جمال عبد المحسن محمد.** *أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية و مدى التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية بها.* الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

**الغامدي، حمدان أحمد.** *أخلاقيات مهنة المعلم المسلم أثرها في التربية الخلقية للفرد و المجتمع.* الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. اللقاء السنوي الثالث عشر. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

**الغامدي، حمدان أحمد و خالد عبد الله بن دهيش.** *أخلاقيات مهنة التعليم و سبل تعزيزها في نظام التعليم السعودي.* ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

**الغامدي، حمدان أحمد.** *ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية.* رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية. العدد الثالث و الثمانون، السنة الثالثة و العشرون. ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.

**الغامدي، علي يحيى و عبد الرحمن بن حسين الوزان.** دور *التدريب في تعزيز مفهوم أخلاقيات العمل*- دور معهد الإدارة العامة في بناء وتعزيز مفهوم القيم الأخلاقية في الوظيفة العامة و القطاع الأهلي. ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

**الغانم، عبد العزيز.** *أخلاقيات مهنة التعليم كمعايير لضبط سلوكيات المعلمين. مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية*، جامعة الكويت. العدد الثاني و الستون، السنة السادسة عشر. ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

**غوشة، زكي راتب.** *أخلاقيات الوظيفة في الإدارة العامة*. عمان، مطبعة التوفيق، ١٩٨٣م.

الفالح، عبد العزيز عثمان فالح. *اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية* ومستوى تطبيقهم له دراسة مسحية. رسالة دكتوراه غير منشورة. لندن، الجامعة الأمريكية، ١٤٢٨هـ.

**المانع، عزيزة.** *القيم السلوكية في العمل دراسة مقارنة بين المعلمين و المعلمات في المرحلة الثانوية*. مركز بحوث مركز الدراسات الجامعية للبنات. جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، النشر العلمي و المطابع، ١٤٢٤هـ.

**المحيميد، عبد العزيز عبد الرحمن.** *أخلاقيات مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن)، كلية التربية_ جامعة الملك سعود- الرياض. اللقاء السنوي الثالث عشر. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

**مكتب التربية العربي لدول الخليج. إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج** *لأخلاق مهنة التعليم*. المؤتمر العام الثامن لمكتب التربية العربي لدول الخليج. قطر. الدوحة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

**المملكة العربية السعودية، وزارة التربية و التعليم، الإدارة العامة للحاسب الآلي و المعلومات، مركز المعلومات الإحصائية،** *تقرير إحصائي موجز عن تعليم البنين و البنات بالمملكة*، شركة ألوان للطباعة و الصناعة المحدودة، الرياض. العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

**المملكة العربية السعودية. وزارة التربية و التعليم.** *التطوير التربوي*. ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

**المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لتعليم البنات، الإدارة العامة للتوجيه و الإشراف التربوي، شعبة التعليم العام.** *دليل العمل المدرسي*. بدون تاريخ.

**موسى، محمد يوسف.** *الأخلاق في الإسلام*. بيروت: العصر الحديث للنشر و التوزيع، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

**المؤمني، فؤاد سعيد.** *ما مدى التزام المدير والمعلم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التعليم؟* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: كلية التربية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

**هيئة الرقابة و التحقيق.** *دور هيئة الرقابة و التحقيق في ضبط أخلاقيات العمل في القطاع الحكومي وسبل تعزيزها.* ندوة أخلاقيات العمل في القطاعين الحكومي و الأهلي. معهد الإدارة العامة. المملكة العربية السعودية، الرياض. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

**وزارة الخدمة المدنية.** *أخلاقيات الوظيفة العامة.* الرياض: مطبعة الموسوعة الأولى. ١٤٢٥هـ.

**يالجن، مقداد.** *الأخلاقيات الإسلامية الفعالة للمعلم والمتعلم وآثارها على النجاح و التقدم العلمي.* الرياض، دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع. ١٤١٦هـ.

**ثانياً: المراجع الإنجليزية**

**Barbash, Jack et al.** *"The Work Ethic- ACritical Analysis."* Indutrial Relations research Association, WI, USA, 1983.

**Barrett, David E. et al.** *"Teachers' Perceptions of the Frequency and Seriousness of Violations of Ethical Standards."* The Journal of Psychology, Sep. 2006. Vol. 140, Iss. 5, pg. 421, 13 pgs.

**Copland, Michael A. & Knapp, Michael S.** "*Connecting Leadership with Learning*, a Framework for Reflection, Planning, and Action." Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2006.

**Harper, Diane & Bridges, James.** *"Work Ethics for a Changing World."* East Central Technical College, GA. 2006. harper@eastcentraltech.edu

*Harvie, Phyllis L "Work Values: Do They Matter?"* Unpublished masters thesis, Acadia University. 1996.

**Hebenstreit, Cynthia J.** *"Principals' Perceptions of the Extent and Frequency Relational Ethics Influence Their Interactions Within the School Community."* Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University, 2003.

**High, Julie Ann Jackson.** *"The Importance of Ethical Principles for Educational Leadership."* Unpublished doctoral dissertation, Fielding Graduate University, 2005.

**Hill, Roger B. & Petty, Gregory C.** *"A New Look at Selected Employability skill: A Factor Analysis of the Occupational Work Ethic."* the Journal of Vocational

**Education Research**, Volume 20, Number 4, 1995.

**Hoerr, Thomas R.** *"The Art of School Leadership." Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2005.*

*Kendrick, J. Edward. "Ethics at Work."* The Georgia Department of Technical and Adult Education, 2006. www.workethics.info/

**Marzano, Robert J., Waters, Timothy. & Mcnulty, Brian A.** *"School Leadership that Works, From Research to Results."* Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, CO. USA, 2005.

**Miller, Joseph L.** *"Work Ethics. What Does it Mean?"* the Georgia Virtual Technical College, 2006. Wwwgvtc.org/workethics

**Predmore, Sarah R.** *"Another Positive for Career and Technical Education, A Good Work Ethic."* Techniques, March 2005, 52-55.

**Reeves, Douglas B.** *"The Learning Leader, How to Focus School Improvement for Better Results."* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2006.

**Rodriquez, Jose.** *"A Review of Ethics and Educational Leadership A Philosophical Statement."* Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University, 1996.

# The extent of female teachers' abidance of education profession ethics in both intermediate and secondary public education schools in Riyadh city

**Monira E. Alabdulaziz**
*Assisstant Professor. Dept. Education Adminstration*
*King Saud University*

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 12/5/1429H.)

**Abstract.** This study intended to know the ethics of education profession as it provides in some of the literature and studying the extent of both intermediate and secondary female teachers' abidance in public education schools in Riyadh city by education profession ethics from school principals & female teachers perspective and to know any statistical differences – if any – between school principals and female teachers' perspectives towards the extent of female teachers abidance by the ethics of education profession attributed to some variables.

Survey descriptive methodology was used to conduct the study. Study sample consisted of 262 female principals and teachers selected randomly. The researcher has designed a questionnaire to collect data validity and constancy of which were verified and constancy coefficient was reached (0.97). The study has shown that there are statistical differences between principals and teachers' perspectives about the extent of female teachers' abidance by profession ethics in relation to the four fields collectively. Also, the study results have shown that the abidance of female teachers by education ethics in their relationships with students, students' parent and local community, school administration, and their colleagues from principals' perspective was high. The principals believe that the abidance of female teachers by profession ethics in their relationships with the colleagues took higher degree than their relationships with administration, while female teachers' relationship with students was the lowest degree of the four fields. Female teachers think that their abidance by profession ethics in their relationships with their colleagues is very high, as well as their relationships with administration that took the following degree. However, their abidance by profession ethics in their relationships with students, their parents and local community as they believe was high only.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٢٥-٥٤٩، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن وحاجاتهم الإرشادية

*** عمر محمد عبدالله الخرابشة ؛ ** أحمد عبدالحليم عبدالمهدي عربيات**

**أستاذ مشارك، جامعة البلقاء التطبيقية كلية الأميرة عالية الجامعية – الأردن؛ **أستاذ مشارك، جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية – الأردن*

(قدم للنشر في ١١/١/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ)

**الكلمات المفتاحية: متفوقون وموهوبون، المراكز الريادية، حاجات إرشادية، الأردن.**

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن وحاجاتهم الإرشادية، وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المتفوقين والموهوبين الملتحقين بالمركزين الرياديين في محافظة البلقاء والبالغ عددهم (٢٢٨) طالبا وطالبة، ونظرا لصغر حجم المجتمع تم اختياره كاملا عينة للدراسة لإجراء البحث عليه، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (٢٢٨) طالبا وطالبة.

استخدم الباحثان في معالجة بيانات الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق ومربعاتها في اختبار الفرضيات والتوصل إلى نتائج علمية يمكن تعميمها والقياس عليها.

وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١- جاء المجال الإرشادي في المرتبة الأولى من بين المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء بالأردن يليه المجال الاجتماعي فالأكاديمي والأسري والشخصي على التوالي.

٢- بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي جاء المجال الإرشادي بالمرتبة الأولى للذكور والإناث في حين كانت الطالبات أكثر اهتماما من الطلاب بمشكلات المجالين: الاجتماعي والأكاديمي في حين كان الطلاب أكثر اهتماما بمشكلات المجال الشخصي وجاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة لدى الجنسين في حين كانت الحاجة الإرشادية لدى ذكور المرحلتين الأساسية والثانوية أقوى مما هي لدى الإناث في المرحلتين السابق ذكرهما.

توصلت الدراسة إلى تطابق كامل بين طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية في رتب مجالات المشكلات.

## المقدمة

ازداد في السنوات الأخيرة اهتمام المؤسسات التربوية في الوطن العربي بالمُتفوّقين والموهوبين، ورعايتهم، أيماناً من هذه المؤسسات ومتخذي القرارات، وراسمي السياسات التربوية، والتعليمية فيها بالدور المستقبلي لهذه الفئة من الطلبة في رفعة شأن المجتمع، والنهوض به، فظهرت دراساتٌ تربوية، وعقدت مؤتمراتٌ، وندواتٌ، ودوراتٌ تدريبيةٌ، محورها التفوّق والموهبة، والكشف عن المُتفوّقين، ورعايتهم حتى أنّ بعض الجامعات مثل جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن طرحت برامج ماجستير في الموهبة والإبداع، كما تركّز وزارات التربية في أقطار الوطن العربي على توعية المعلمين بكيفية الكشف عن الطلبة المُتفوّقين والموهوبين، وتنمية قُدراتهم، وفتح المجال أمامهم لاستثمار تفوقهم ومواهبهم، بما يعود بالنفع والفائدة على الطلبة من جهة، والمجتمع من جهةٍ أخرى.

## مُشكلة الدراسة

يقوم الطالب المُتفوّق بأداءٍ يعكس قدراتٍ عالية في مجالات الأعمال الذهنية والإبداع والقدرات القيادية والفنية وفي موضوعاتٍ أكاديميةٍ محددةٍ تتطلب خدماتٍ وأنشطةٍ تربويةٍ معيّنة قد لا تتوافر في المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

والطلبة المتفوقون والموهوبون ونظرا لما يتمتعون به من تميز في مواصفاتهم فإنهم يتعرضون لمشكلات مدرسية تتمثل بشعورهم بالملل والضجر من المنهاج الدراسي العادي كونهم قادرين على التعلم بسهولة ويسر قياساً بالطلبة العاديين، وقد يتعرضون للكسل الناتج عن شعورهم بقدرتهم على الحفظ والتعلم والتذكر بشكل أسرع من غيرهم فيتكاسلون عن الدراسة وقد يؤدي ذلك إلى تقصيرهم أكاديميا، وقد يتعرضوا أيضا إلى مشكلة ضغط الرفاق أو الأقران الذين يعجزون عن مجاراة زملائهم المتفوقين والموهوبين فيلجأون إلى التضييق عليهم، واقتناص الفرص للسُخرية منهم بمناسبة أو بدون مناسبة، كما يمكن أن يتعرضوا أيضا إلى مشكلة نقص التزامن أو عدم التوافق بين نضجهم العقلي ونموهم الاجتماعي والعاطفي والجسدي فنجد طفلا في العاشرة مثلا يتحدّى رجلا في العشرين في لعبة عقلية ويفوز عليه الأمر الذي يرتب على المربين والمتعاملين مع هذه الفئة من الطلبة إدراك ذلك وأخذه بالاعتبار عند التعامل معهم (العزة، ٢٠٠٢).

ويتميز الطالب الموهوب عن غيره بالأداء ذو المستوى العالي في مجالات عقلية وابداعية تربوية وهو متقدم أكاديمياً عن أقرانه في غرفة الصف وسرعة تعلمه وامتلاكه لمهارات لغوية متقدمة (Tompkins & Hoskison, 1991) كما يتسم الطالب الموهوب بالثقة بالنفس والاستقلالية والميل الزائد للاستطلاع والاستكشاف وحب المناقشة الأمر الذي قد يعده المعلم مصدر إزعاج له ويعمل بشتى السبل على الحد من هذا الإزعاج وقد يؤدي ذلك إلى إصابة الطالب الموهوب

بالإحباط إذا ما وجد أنّ المعلم يركز في دروسه على الطلبة متوسطي القدرات والذكاء كونهم يشكلون الغالبية في الصف حسب منحنى التوزيع الطبيعي ويطالب الطلبة المُتفوّقين والموهوبين بما يطالب به أقرانهم الطلبة المتوسطين فيشعرون أنّ ذلك لا يمثل تحديا لقدراتهم ولا يحفزهم على الإبداع والتفوق لشعورهم بأن ذلك أدنى من مستواهم وقد يؤدي ذلك إلى عزوفهم عن المناقشة وعدم التركيز في الدرس وشعورهم أنّ طريقة المعلم في التدريس لا تلبي حاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين من المعرفة وحب الاستطلاع وقد يتعامل الطلبة في الصف مع زميلهم الموهوب بشيء من الكراهية والغيرة لشعورهم أنّ مستواه أعلى من مستواهم وأنّهم باتوا غير قادرين على مجاراته أو اللحاق به فيلجأون إلى عرقلة مسيرته أو التشويش عليه أو حتى نبذه من زملائه مما يتسبب في وقوع مشكلاتٍ هو في غنى عنها مع أقرانه (الحاج خليل والكحلوت وأبو طالب: ١٩٩٦).

## أهمية الدراسة

يعلق كثير من الساسة التربويين أهمية كبيرة على الطلبة المُتفوّقين والدور المتوقع منهم علميا وعمليا فهم قادة المستقبل وراسمو السياسة التربوية للأجيال القادمة وبالتالي رتب هذا الأمر علينا كتربويين مسؤولية دراسة حاجات الطلبة الموهوبين ومشكلاتهم وتعرف أساليب وطرق الحل لمساعدة هؤلاء الطلبة على تجاوز هذه المشكلات وتلبية الممكن من حاجاتهم حيث أنّ عدم إشباع هذه الحاجات أو جزء منها يؤثر بالضرورة وبالنتيجة على الأداء التحصيلي للطلبة وعلى طريقتهم في التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم العملية وقد يتجاوز ذلك إلى التأثير في وضعهم النفسي إذا لم تجد هذه المشكلات طريقها إلى الحل وبالتالي حدوث مشكلات لا تحمد عقباها وتؤدي إلى نتائج غير مرغوبة فكان لا بد من تعليق الجرس والتنبيه إلى ضرورة الانتباه إلى هذه الفئة من الطلبة ودراسة مشكلاتهم وحاجاتهم الإرشادية وصولا إلى طلبة مُتفوّقين وموهوبين قادرين على التطور والاستمرار في إبداعهم وتقديم أفكار جديدة بناءة ومثمرة.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرّف على مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين ودرجة كل مشكلة وحدتها.

٢- التعرف على الحاجات الإرشادية للطلبة المُتفوّقين والموهوبين.

## أسئلة الدراسة

ما أهم مجالات المشكلات التي يعاني منها الطلبة المُتفوّقون والموهوبون في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن.

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq ٠.٠٥$) في ترتيب مجالات المشكلات

تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية لدى الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن.

## فرضيات الدراسة

١- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بوجود مشكلات لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بوجود مشكلات لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بوجود مشكلات لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية للطالب.

## مُصطلحات الدراسة

**المشكلات**: هي الظروف التي تحيط بالطالب المُتفوّق أو الموهوب وتشكل لديه حالة من عدم الرضا أو عدم الارتياح وتقيسها أداة الدراسة الحالية.

**الطلبة المُتفوّقون والموهوبون**: هم الطلبة الذين يظهرون مهارات وقدرات عالية تفوق المعدل الطبيعي في مجالات الذكاء والتحصيل الدراسي والتعبير الكتابي والشفوي ولديهم مهارات معينة.

**المركز الريادي**: هو المؤسسة التعليمية التي أنشأتها وزارة التربية والتعليم في الأردن بهدف العناية بالطلبة المُتفوّقين والموهوبين وتقدم لهم خدمات خاصة بهدف استثمار طاقاتهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة وبناء شخصيات الطلبة وتزويدهم بمهارات وسلوكيات ومعارف تفوق ما يتلقاه أقرانهم في المدارس النظامية.

**محافظة البلقاء**: هي إحدى اثنتي عشرة محافظة تشكل بمجموعها حدود المملكة الأردنية الهاشمية، وتقع بالقرب من العاصمة عمان، وتضم خمسة ألوية هي: لواء القصبة، ولواء ماحص والفحيص، ولواء دير علا، ولواء الشونة الجنوبية، ولواء عين الباشا، وفيها تأسست أول مدرسة ثانوية في الأردن.

**الحاجات الإرشادية**: هي مجموعة الأمور والقضايا التي يجد الطلبة المُتفوّقون والموهوبون أنها تنقصهم وأنهم بحاجة إلى إشباعها للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والعاطفي.

**حدود الدراسة**: تتحدد الدراسة في ثلاثة حدود هي:

١- حدود مكانية: تتمثل في موقعي المركزين الرياديين في محافظة البلقاء في المملكة الأردنية الهاشمية والكائنين في مدينتي: السلط وعين الباشا.

٢- حدود زمانية: تتمثل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

٣- حدود بشرية: تتمثل في الطلبة المتفوقين والموهوبين الملتحقين بالمركزين الرياديين في محافظة البلقاء.

## الإطار النظري ودراسات سابقة

### تعريف التفوق

في عام ١٩٧٨ راجعت لجنة من الكونجرس الأمريكي تعريف الموهوبين وتوصّلت إلى التعريف الآتي للموهوبين: "هم أطفال جرى تحديدهم في فترة قبل المدرسة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون قدرات كامنة ذات إثبات وبرهان تشير إلى قدرتهم على الأداء الراقي وامتلاكهم قدرات فكرية أو إبداعية أو أكاديمية محددة ويتمتعون بفن القيادة ويستطيعون ممارسة الفنون البصرية والعلمية والذين لهذه الأسباب مجتمعة يحتاجون إلى خدمات ونشاطات لا تجري في المدرسة العادية النظامية بغرض تطوير تلك القدرات بشكلٍ كاملٍ" (ديفز وريم، ٢٠٠١: ٢٤-٢٥).

عرّف (أبو سماحة، ١٩٩٧: ٨٧) المُتفوّق بأنّه: "الشخص الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما يمكّنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداءٍ مرتفعة في مجالٍ معينٍ من المجالات التي يقدّرها المجتمع".

عرّف (معاجيني، ١٩٩٨: ١٦٥) المُتفوّق بأنه: "الطالب الذي يفوق أقرانه في الصف في التحصيل الدراسي العام و / أو الخاص بحيث يتميز بخصائص سلوكيةٍ نفسيةٍ ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع "خصائص الدافعية" ويمتاز بقدراتٍ عقليةٍ "ذكاء" عاليةٍ تفوق ما يتحلّى به أقرانه".

ويعرّف (منصور والتويجري، ٢٠٠٠: ٢٧) المُتفوّقين بأنّهم: "من تتوافر لديهم الاستعدادات العقلية أي القدرة العقلية العامة (الذكاء) وحيث تقترب نسبة الذكاء من الحد الأعلى لسلم المُتفوّقين في مرتبةٍ أعلى من غيرهم من الأفراد العاديين، إضافة إلى قدراتٍ عقليةٍ أخرى تندرج تحت القدرات العقلية لمستويات تميزه عن الأفراد العاديين".

### تعريف الموهبة والموهوبين

عرّف (معوّض، ١٩٩٤: ١٨١) الموهوبين بأنهم: "الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء، أو الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات التفكير الابتكاري، أو الذين يتفوقون في قدرات خاصة مثل القدرات الرياضية أو الموسيقية أو اللغوية أو الفنية أو أي قدرة أو أكثر من هذه القدرات".

عرّف (الحاج خليل والكحلوت وأبو طالب، ١٩٩٦: ٤٠٩) الموهبة بأنها: "تستخدم لوصف التلميذ الذي يحقق أداءً متميزاً مقارنة مع أداء أفراد مجموعته العمرية في واحدٍ أو أكثر من الأبعاد الرئيسة التي تمثل السمات العقلية والشخصية".

وقد عرّف الروسان في (الروسان وسرور، ١٩٩٨: ٥١) الطفل الموهوب بأنّه: "ذلك الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً مقارنةً مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها أو أكثر من الأبعاد التالية:

١- القدرة الإبداعية العالية.
٢- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
٣- القدرة على القيام بمهارات متميزة

كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية..الخ.

٤- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلال في التفكير."

عرف مكتب التربية الأمريكي الأطفال المُتفوّقين والموهوبين بأنهم: "أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من اجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات"(جروان، ١٩٩٩: ٥٩).

عرّفت (السرور، ٢٠٠٠: ١٦)الموهبة بأنها: "سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم ... وغيرها".

وعرّف (فتح الله، ٢٠٠٣: ٢٥٨) الموهوب بأنّه: "فرد يملك القدرة الفائقة على التعامل مع الأفكار والعلاقات بكفاءةٍ عاليةٍ كما أنّه يفضل الانضمام إلى الأفراد الذين ينتمون إلى الفئات العمرية التي تكبره لإحساسه بأنّهم يشاركونه في اهتماماته العقلية العليا".

وعرّف الفرهود (٢٠٠٥: ١١) الموهوب بأنه: "كل طالب (طالبة) يتوافر لديه استعداد وقدرات غير عادية، أو أداء يميزه عن بقية أقرانه. في مجال أو أكثر من المجالات التي تنال تقدير المجتمع وخاصةً في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعايةٍ خاصة لا تتوفر له بشكل جماعي مع أقرانه في الفصل، وهو الذي يتم اختياره وفق معايير ومقاييس علمية خاصة".

وعرف العابر (٢٠٠٦: ١٣) الموهوب بأنه: "الذي يوجد لديه استعدادات فطرية وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العملي والمهارات والقدرات الخاصة".

**الحاجات النفسية للمُتفوّقين والموهوبين**

من الأهمية بمكان مساعدة المُتفوّقين والموهوبين في استمرار تفوّقهم وتنمية عوامل إبداعهم لضمان إثراء مجتمعاتهم وهذا يتطلب العمل على تحقيق بعض حاجات المُتفوّقين والموهوبين في هذا المجال ومنها(الرابغي، ٢٠٠٣: ٢٠٧- ٢٠٩):

١- توفير الحماية والأمان للمُتفوّقين والموهوبين: حيث يحتاج المُتفوّق والموهوب للشعور بالحماية والأمن ليستطيع تطوير قدراته واستثمار إمكاناته في تقديم ما ينفع المجتمع الذي يعيش فيه وما ينفعه شخصيا وأول الجهات المسؤولة عن توفير الحماية والأمن الأسرة ثم المدرسة ثم المجتمع عموماً فقد يكون لجهل الآباء بالحاجات النفسية لأبنائهم المُتفوّقين والموهوبين دورٌ في تنمية الفشل داخل الأبناء فينشأون

كارهين للمواقف المرتبطين بها، كذلك فإن عدم تفهّم المعلمين لحاجات المُتفوّقين والموهوبين يسمح بتسرب الإحباط للطلبة المُتفوّقين والموهوبين ووقوعهم تحت الضغط الذي قد يواجهه الطالب من معلمه أو السخف الذي قد يتعرض له من زملائه فيشعر بتزايد الحاجة إلى المساندة والتشجيع لتفهم حاجاته فضلاً عن دور المجتمع الذي قد يعامل المُتفوّقين والموهوبين لا سيما صغار السن منهم بقسوةٍ بحجة أنهم بحاجةٍ إلى التربية والتهذيب والضبط الاجتماعي مما يؤدي إلى الحد من مواهبهم ويصيبهم بالإحباط.

١- مساعدة المُتفوّق والموهوب في التعبير عن أفكاره ودعمها: فالمُتفوّق أو الموهوب يشعر أنّ لديه أفكارٌ ورغبةٌ في ممارسة نشاطاتٍ إبداعيةٍ وأن يجد من حوله أشخاصاً لديهم الاستعداد والرغبة في سماع ما لديه، ومناقشته في أفكاره واحترامها وتشجيعه، والبحث معه وله عن سبل دعم هذه المواهب فإذا ما شعر المُتفوّق أو الموهوب بوجود أشخاصٍ من حوله يشجعونه ويدعمونه ولديهم الاستعداد لسماع الأفكار ومناقشتها معه وتوفير سبل نجاحها سيؤدي ذلك بالضرورة لتوصل المُتفوّق أو الموهوب لأفكارٍ خلاقةٍ والقيام بنشاطاتٍ متميزةٍ بل وتطوير ما لديه بناءً على ردود الفعل التي يتلقاها أو القناعات التي يتوصّل إليها بوجود أشخاصٍ داعمين له ولأفكاره.

١- مساعدة المُتفوّق أو الموهوب في فهم طبيعته: حيث تمتاز شخصية المُتفوّق أو الموهوب بدرجةٍ عاليةٍ من الحساسية، والقدرة على التحدي، ومقاومة عوامل الاضطراب التي يمر بها، مما يجعله عرضةً لردود أفعال من الآخرين تسبب له الحرج، والإزعاج والتوتر فتزداد حاجته إلى من يفهمه، ويقدّر مواهبه المتمثلة في اختلافه مع الآخرين، في مجموعة القواعد والأفكار والنشاطات التي يتبناها، فالمُتفوّق والموهوب لديه حاجات اجتماعية، وعاطفية، وعلينا اختيار مناهج مناسبةً لنمو مواهبه كون المناهج الدراسية العادية غير كافيةٍ ولا تشكّل تحدياً عنده ولا بد أيضاً من سد الفجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي له، كون النمو العقلي ينمو بسرعةٍ أكبر من النمو العاطفي.

ويضيف (العزة، ٢٠٠٢) إلى الحاجات سابقة الذكر الحاجات الآتية:

٢- الحاجة إلى مزيد من الانجاز المتناسب مع ما يمتلكونه من قدرات عالية ودافعية.

٣- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين المتناسب مع شعور المتفوقين والموهوبين تجاه أنفسهم وتؤكده انجازاتهم.

٤- الحاجة إلى برنامج دراسي خاص وتفريد التعليم المتفق مع قدراته وإمكاناته وخصائصه الشخصية وهي أمور صعب أن يوفرها له برنامج دراسي عادي.

٥- الحاجة إلى مزيد من النشاطات المنهجية واللامنهجية المتفقة مع ميوله ورغباته وقدراته على الانجاز.

٦- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي وتوافر الأصدقاء والعمل التعاوني مع الأقران حتى لا يشعر المتفوق أو الموهوب بالعزلة أو الغربة في بيئته.

**خصائص الطلبة المُتفوّقين والموهوبين:**

يمتاز الطلبة المُتفوّقون والموهوبون بمجموعة خصائص تميزهم عن غيرهم منها(الخطيب، ٢٠٠٣ : ٢٥١- ٢٥٤):

١- خصائص عقلية: مثل سرعة التعلم والفهم والحفظ وقوة الذاكرة والمثابرة وطرح الأسئلة والتركيز والانتباه والتفكير الهادف وسرعة الاستجابة وسعة الأفق والقدرة على التحليل والاستدلال وربط الخبرات السابقة باللاحقة وحب الاستطلاع والفضول العقلي والأفكار الجديدة والمنظمة والخيال الإبداعي ووضوح التفكير والخيال الخصب والقدرة على التذكر والاستيعاب والذكاء العالي والابتكار والإبداع وتوازن القوى العقلية والحصيلة اللغوية الواسعة والخصبة والثرية في الوقت نفسه.

٢- خصائص اجتماعية: فالمُتفوّق أو الموهوب محب للحرية ومقاوم للضغوط الاجتماعية ويكره تدخل الآخرين في مجرى حياته وهو مبادر بالقول والعمل راغب ومستعد لبذل الجهد يساعد الآخرين ويتمتع بسمات مقبولةٍ اجتماعياً ومجامل للآخرين ومعتد بنفسه كثيراً طموح ميال للاستقلالية واثبات الذات ينقد ما هو كائن سعيا وراء الوصول إلى ما يجب أن يكون من خلال نقد الذات والإحساس بعيوبها، يفضل النشاطات التي تحتاج إلى التحدي والقدرات العقلية، ميال للمرح والبهجة وروح الدعابة، لا يكترث كثيرا بالنشاطات الاجتماعية التي تقيد حريته ورغباته.

٣- خصائص وجدانية: يتمتع بصحة نفسية ومستوى من التكيف يفوق أقرانه ويتوافق بسهولة مع المستجدات الجديدة، حساس يعاني من بعض أشكال سوء التكيف والإحباط أحيانا نحو نقص الفرص المتاحة في المدرسة لممارسة بعض نشاطاته الخاصة وعدم توافر الفرص للتعبير عن قدراته العقلية، عنيد ولا يتخلى عن رأيه بسهولة، لا يحب اطلاع الآخرين على أفكاره، حريص على إتقان أعماله ونشاطاته، يتضايق من النشاطات العادية كونها لا تشكل لديه أي تحدٍ.

٤- خصائص جسمية: حيث يتمتع المُتفوّق أو الموهوب بصحة جسمية جيدة قوي الجسم أثقل وزناً، وأطول من أقرانه مُتفوّق عنهم في معدل نموه ونشاطه الحركي ولديه طاقة كبيرة على العمل يحب اللعب والجري لديه طاقة زائدة ويتمتع بقدرٍ وافٍ من الحيوية.

٥- خصائص في الميول والاهتمامات: فالمُتفوّق أو الموهوب متعدد الميول متنوع الاهتمامات فقد نجده يهوى التصوير وفي الوقت نفسه جمع الطوابع وتربية الطيور والحيوانات والزراعة والمطالعة وممارسة الألعاب ودراسة قوانينها وهذه الخصائص نادراً ما تتوافر عند الفرد العادي (عميرة، ١٩٩٧ : ٢٢).

**طرق وأساليب اكتشاف المُتفوّقين والموهوبين والتعرف عليهم:**

تبين البحوث والدراسات وجود أساليب متنوعة لاكتشاف المُتفوّقين والموهوبين وتساعد عملية التعرف على المُتفوّقين والموهوبين مبكرا في عملية رعايتهم وتوجيه الجهود وتعزيز الخبرات وإعداد الوسائل الملائمة لتحقيق النمو السليم والسريع ومن طرق وأساليب التعرف على المُتفوّقين والموهوبين (حسانين، ١٩٩٧: ٤٢- ٥٠):

**أولاً**: اختبارات الذكاء الفردية: وتكمن أهمية اختبارات الذكاء في ضمان الحصول على معلومات دقيقة وموثوقة حول الخصائص الشخصية للمُتفوّقين والموهوبين مما يساعد في إمكانية التنبؤ بمدى الإنجاز والأداء المستقبلي دراسياً ومهنياً، والمساعدة في التخطيط لهما، وفي تقويم عمليات الإرشاد النفسي وتدعيم إيجابياتها ومن الأمثلة على اختبارات الذكاء الفردية اختبار ستانفورد بينيه ( **Stanford Binet Intelligence Test**) واختبار مينسوتا للذكاء لمرحلة ما قبل المدرسة واختبار وكسلر لذكاء الأطفال ( **Wechsler Intelligence Scale For Children**).

**ثانياً**: الإنجازات السابقة: حيث يمكن التعرف على المُتفوّقين والموهوبين من خلال استعراض إنجازاتهم السابقة والتعرف عليها أو من خلال تناولهم لأشياء مألوفة والخروج منها بأشياء غير مألوفة.

**ثالثاً**: ملاحظات المعلمين: وتفيد الملاحظة في دراسة سلوك الأطفال في مرحلتي ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية نظراً لصعوبة استخدام المقاييس والاختبارات النفسية في هذه المرحلة العمرية.

**رابعاً**: اختبارات التحصيل والذكاء الجمعية: تقوم معظم الأنظمة التربوية على إجراء اختبارات دورية لقياس قدرات التلاميذ العقلية ومعرفة تحصيلهم الأكاديمي من خلال أساليب القياس الجمعي، وتساعد هذه الاختبارات في تقويم مستوى النضج العقلي وتحديده ومستويات التحصيل والأداء ويمكن استخدام الاختبارات كوسائل للدراسات المسحية.

**دور الأسرة في اكتشاف المُتفوّقين والموهوبين ورعايتهم:**

تقع على عاتق الأسرة مسؤولية اكتشاف مواهب أبنائهم وجوانب التفوق لديهم في سنٍ مبكرةٍ بعيداً عن المبالغة والتحيز وغالباً ما يرى الأهل أنّ أطفالهم موهوبين ويتمتعون بقدرٍ وافرٍ من الفطنة والذكاء لكن واقع الحال قد لا يكون كذلك أو أنهم لا يتمتعون بالموهبة بالقدر الذي يعتقده الأهل مما يخلق لهم بعض المشكلات والإحباط حينما يكتشفون أنّ أبناءهم لم يكونوا بالقدر الذي كان يراه الأهل وقد يعود سبب زيادة التوقع من الأبناء لسببين:

أحدهما: أنّ الأهل بطبيعة الحال يحبون أطفالهم ويرون فيهم أنهم أفضل الأطفال وأكثرهم ذكاءً ويستخدمونهم في تحصيل ما عجز الأهل أنفسهم عن تحقيقه فإذا كان الأب مثلا راغبا في دراسة تخصص

معين لكن قدراته واستعداداته كانت أقل من القدر المطلوب للنجاح في ذلك التخصص فيعمل على تأسيس ابنه لدراسة هذا التخصص ومحاولة توجيهه بالترغيب والترهيب إلى دراسته دون غيره مع أنّ الابن يعرف أنه لا يملك متطلبات النجاح في ذلك التخصص.

وثانيهما أنّ ذكاء الأبناء عادة ما ينسب إلى ذكاء الآباء الموروث فيتباهون بذلك ويبالغون في تقدير قدرات أبنائهم ومواهبهم مما يتسبب في حدوث مشكلات للأبناء وضعف قدرتهم على مسايرة ذلك وتحقيق المطلوب مما يُحدث اختلالاً في التوازن الانفعالي عندهم وحدوث عجز في التوافق الاجتماعي.

وقد يحدث أن لا يكترث الآباء لمواهب أبنائهم وتفوّقهم ربما لانشغال الأهل في أمور الحياة والعمل مما يؤدي إلى إهمال أبنائهم ومواهبهم وقدراتهم وقد تؤدي النظرة الدونية من الأهل تجاه أبنائهم وعدم الاكتراث بآرائهم وأفكارهم بحجة أنهم لا زالوا صغاراً أو لا يعرفون مصلحتهم وأن الأهل أقدر منهم في تحديد مصلحتهم مما يؤدي إلى تسرب الفشل والشعور بالملل وخيبة الأمل والقلق والصراع لدى الأبناء وقد يتطور ذلك ويصبح حالةً مزمنةً لدى الأبناء يعانون منها طويلا.

من هنا كانت أهمية أن يدرك الأهل مواهب أطفالهم وتفوّقهم، ورعاية ذلك كون الأهل يكونوا على اتصال مباشر مع الأبناء، وتكون ملاحظتهم ومراقبتهم لسلوك أبنائهم أكثر من المدرسة كون مدة وجودهم في المدرسة أقل مقارنة بالوقت الذي يمضيه الابن مع الأسرة، ومع بعض الفهم والمعرفة وتوافر قدر من الموضوعية يستطيع الأهل التعرف على مواهب أبنائهم من خلال تعريضهم لبعض الاختبارات الموضوعية مما يعطي صورة تقريبية عن التفوّق العقلي لديهم، فيمكن للأهل ملاحظة موهبة أبنائهم إذا وجدوا أنهم ميّالون للابتكار، وإعمال الفكر، والعقل وسرعة إنجاز الأعمال الموكولة إليهم، وبدرجة أكثر دقة مما يقوم به أقرانهم في السن نفسها، والموهوب أكثر قدرة على الكلام واستخدام حصيلة لغوية جيدة وفي سن مبكرة .

هذه الأمور ترتب على الأهل مسؤوليات كبيرة تتمثل في توفير الإمكانيات المناسبة، والظروف الملائمة، بما يتناسب وقدرات الأبناء العقلية، والعمل على تشجيعهم، وتوفير الأدوات التي يحتاجها الابن لتنفيذ ما يحب من أعمال، وعلى الأهل أيضاً إتاحة الفرص لأبنائهم للتعرف على كل جديد في مجالات تفوّقهم مثل توفير الكتب والأجهزة والأدوات التي يحتاجها الأبناء، وعلى الأهل أن ينظروا لأبنائهم المُتفوّقين والموهوبين على أنهم كما الآخرون لديهم حاجات أساسية وعلاقات اجتماعية، ومن حقهم أن يعيشوا حياة طبيعية، وعلى الأهل إدراك أنّ سرعة نمو الأبناء الاجتماعية والانفعالية لا توازي سرعة نموهم العقلي، وهم بحاجة للشعور بالحب والتقدير والاحترام

وتطوير الشخصية (معوض، ١٩٩٤: ١٨٢- ١٨٧).

**سمات معلمي المُتفوّقين والموهوبين وخصائصهم:**

توصّلت الدراسات التي أُجريت على معلمي الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في الولايات المتحدة إلى أنّ خصائص المعلم الناجح تتمثل فيما يأتي (منصور والتويجري، ٢٠٠٠: ٢٢٦- ٢٢٨):

١- التفوّق في الذكاء: بحيث يكون المدرس ذكياً يحترم الأذكياء ويتجاوب معهم بفطنة ومهارة عالية.

٢- الشخصية الناضجة: حيث يعتمد نجاح المعلم في مهنته على شخصيته ويفضل الطلبة المُتفوّقون المعلم الناضج اجتماعياً وانفعالياً لديه ثقة بنفسه وقدرة على اتخاذ القرارات لا يثور ويغضب إذا تعرض لسؤال من طالب ولم يعرف إجابته ويكون قدوة حسنة لطلبته.

٣- واسع الاطلاع: حيث أنّ المعلم الناجح يتمتع بسعة الاطلاع والثقافة متخصص في المجال الذي يدرّسه الأمر الذي يجعل المعلم بالنتيجة موضع احترام وتقدير من طلبته المُتفوّقين والموهوبين فيحرصون على الاستمرار في تفوّقهم .

٤- الخبرة: حيث إنها عامل مساعد على نجاح المعلم في تعليم المُتفوّقين والمعلم الناجح يحب مهنة التدريس ويملك خبرة جيدة فيها.

٥- الرغبة بتدريس الطلبة المُتفوّقين والموهوبين: فالرغبة في أي عمل شرط رئيس للنجاح فيه فالمعلم الذي لديه ميل لتدريس الطلبة المُتفوّقين والموهوبين يحترم آراء الطلبة ويناقشه معهم ويشجعهم ويحفزهم ولا يتذمر منها.

٦- التدريب: فالمعلم الناجح هو من يسعى دوما إلى تطوير نفسه والانخراط في برامج تدريبية من شأنها الإسهام في تقديم رسالته التربوية بصورة متميزة وسليمة فيتعرّف بالتدريب على خصائص الطلبة المُتفوّقين والموهوبين وكيف يتعامل معهم ويعلمهم ويرعاهم.

**دراسات سابقة**

**أولاً: دراسات عربية**

**١- دراسات حول الطلبة المُتفوّقين والموهوبين**

دراسة (دبابنة، ١٩٩٨) بعنوان: "تطوير أداة للكشف عن حاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين في الصف العاشر من المرحلة الأساسية في الأردن"، طبّقت الدراسة على عيّنةٍ مكونة من (١٨٣) طالباً وطالبةً منهم (٨٣) موهوباً و(١٠٠) طالباً عادياً، توصّلت الباحثة إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطات أداء الطلبة الموهوبين في المدارس العادية، وأداء الطلبة العاديين، بالنسبة لبُعد الخوف من الفشل، ولصالح الطلبة الموهوبين، وأن مستوى الحاجات والمشكلات لدى الطلبة الموهوبين أعلى مما هي لدى الطلبة العاديين على بُعد مناشدة الكمال.

دراسة (العويضة، ٢٠٠٢) بعنوان: "الإرشاد النفسي والموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في

مدرسة اليوبيل"، أُجريت الدراسة على عيّنةٍ من خمسة عشر طالباً وطالبةً من طلبة المدرسة وثلاثةً من معلميهم. وتوصّلت إلى أنّ الصعوبات التكيفية التي يواجهها الموهوبون من الطلبة في مدرسة اليوبيل كانت صعوبات متعلقة بالتحصيل مثل: العبء الدراسي، ونقص الدافعية، وصعوبة اللغة، والقلق من الامتحان، وقلة الانتباه، وضعف التركيز، وصعوبة بعض المواد، وعدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلبة. وصعوبات متعلقة بالجانب الانفعالي، حيث يشعر بعض الطلبة بالقلق، والتوتر، ووجود جوٍ من التنافس، والتحدي الدائم، ليكونوا جميعاً مُتفوّقين، ووجود فروقٍ فرديةٍ بين الطلبة من حيث: المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، وصعوباتٍ متعلقةٍ بالجانب الاجتماعي، حيث أنّ بعض الطلبة الموهوبين يشعرون بالثقة العالية بالنفس، كونهم مُتفوّقين فيشعرون بالفوقية، والتصرف بأنانيةٍ أحياناً، فضلاً عن عدم الانسجام بين المجموعات المختلفة في المدرسة نفسها، فيشعر معها الطالب بالوحدة، وصعوباتٍ في علاقة الطلبة مع المعلمين. فبعض المعلمين لديهم توقعاتٌ غير واقعيةٍ من الطلبة أنفسهم، وهم لا يراعون الفروق الفردية بينهم. وضعف الثقة بين الطرفين، وإدراك الطلبة لضعف كفاءة بعض المعلمين في تدريس المواد للموهوبين، وصعوبات في العلاقة مع المرشد، فخدماته غير كافيةٍ من وجهة نظر الطلبة. والثقة بينهما ضعيفة. وتفضيل الطلبة عدم اللجوء لأحد لاعتقادهم بإمكانية حل مشكلاتهم بأنفسهم، وصعوبات مع الأهل فهم يتوقعون من أبنائهم الحصول على درجاتٍ عاليةٍ جداً، وتهديد الأهل لهم بإخراجهم من المدرسة إذا لم يحققوا المعدل المطلوب، وعدم تفهّم الأهل لحاجات أبنائهم كموهوبين.

دراسة (الهران، ٢٠٠٥) وهدفت إلى التعرف على مشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتعرف الفروق في مشكلاتهم تبعا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مجال المشكلات الخارجية المنشأ في كل من مشكلات العلاقة مع الأهل والعلاقة مع المدرسة، والعلاقة مع الأصدقاء والبيئة المحيطة التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت تعزى لمتغير الجنس حيث كانت هذه المشكلات لدى الذكور ظاهرة بشكل اكبر مما هي لدى الإناث.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مشكلة توقعات الآخرين تعزى لمتغيّر الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في مشكلات الكمال ومفهوم الذات وفلسفة الوجود التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسيا حيث كانت لدى الذكور أعلى مما هي لدى الإناث.

**٢- دراسات تتعلق بمشكلات الطلبة بشكلٍ عام وحاجاتهم الإرشادية**

دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) بعنوان:

"مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية"، وهدفت الدراسة إلى تعرّف المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، مثل: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة البالغ عددهم (٢٧٦٧) طالباً وطالبةً، وطبّقت الدراسة على عيّنةٍ من (٤٩٥) طالباً وطالبةً، وتوصّل الباحث إلى أنّ المشكلات كانت مرتبة تنازلياً كالآتي: ارتفاع نفقات الدراسة، ارتفاع أسعار الكتب، ارتفاع أجور المواصلات، وعدم توافر مركز لبيع الكتب داخل الحرم الجامعي، أمّا ترتيب المجالات تنازلياً فكان: المجال الدراسي، المجال الإداري، المجال الاجتماعي، مجال المواصلات، المجال النفسي، المجال الاقتصادي، المجال الصحي، وكانت الطالبات أكثر شكوى في مجالات: الإداري، والمواصلات، والاجتماعي، والاقتصادي.

دراسة (آل مشرف، ٢٠٠٠) بعنوان: "مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية: **دراسة استطلاعية**"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشكلات طلبة جامعة صنعاء في اليمن في المجالات: الصحية، والنفسية، والمعرفية، والقيمية، والبيت، والأسرة، والمجتمع الدراسي، والمجال الإرشادي، طبّقت الدراسة على عيّنةٍ من (٢٥٧) طالباً وطالبةً في السنتين: الأولى، والرابعة، ومن التخصصات النظرية، والعملية، وتوصّلت الباحثة إلى أنّ المشكلات التي يتعرض لها الطلبة مرتبةً تنازلياً كانت: مشكلات المجال الإرشادي، الدراسي، القيمي، النفسي المعرفي، الانفعالي، المجتمع، الاجتماعي، الأسري، وأخيراً الصحي.وأنّ طلبة التخصصات العلمية يعانون من مشكلاتٍ أكثر من طلبة التخصصات النظرية.أمّا بالنسبة لمتغير الجنس، فقد توصّلت الباحثة إلى أنّ الذكور أكثر تعرضاً لمشكلات المجال القيمي، والإرشادي.

دراسة (عثمان، ٢٠٠٠) بعنوان: "مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية"، هدفت الدراسة إلى تعرّف مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية في فلسطين المحتلة، وبلغ مجتمع الدراسة (١٥٦٠) طالباً وطالبةً من المسجّلين في برامج الدراسات العليا للعام الجامعي ١٩٩٨/١٩٩٩ وطبّق الباحث بحثه على عيّنةٍ من (٢٣٥) طالباً وطالبة، وتوصّل إلى أنّ ترتيب مجالات المشكلات التي تواجه الطلبة حسب درجة شدّتها كانت مرتبةً تنازلياً كالآتي: المجال الإداري، المجال الاقتصادي، المجال الأكاديمي، المجال الاجتماعي، المجال النفسي، ووجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في المشكلات الإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية، تُعزى لمُتغير العمر، وعدم وجود مشكلاتٍ دالةٍ إحصائياً تُعزى لمُتغير العمر في مجالي المشكلات الأكاديمية والنفسية.

دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢)، بعنوان:

"الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية"، هدفت إلى تقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، بهدف التخطيط لإيجاد خدماتٍ إرشاديةٍ في الجامعة تدعم الطلبة، وتساندهم، وتساعدهم في تخفيف مشكلاتهم المهنية، والاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية، والأخلاقية، تكوّن مجتمع الدراسة من (٤٣٨٤) طالباً وطالبةً، وطبّقت الدراسة على عيّنةٍ من (١٢٣٣) طالباً وطالبةً، توصّلت الدراسة إلى أنّ حاجات الطلبة كانت مرتبة حسب أهميتها بالنسبة للطلبة إلى: حاجاتٍ مهنيةٍ، حاجاتٍ أكاديميةٍ، حاجاتٍ نفسيةٍ، حاجاتٍ اجتماعيةٍ، حاجاتٍ أخلاقيةٍ، ووجود فروقٍ بين الجنسين من حيث الحاجات الإرشادية حيث يعاني الذكور بدرجةٍ أكبر من الإناث في معظم المجالات، باستثناء مجالٍ واحدٍ هو المجال النفسي، حيث تبيّن أنّ الإناث أكثر معاناة من الذكور، ووجود فروقٍ تُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، حيث أنّ طلبة السنة الأولى أكثر معاناةً من طلبة المستويات الأخرى.

**ثانياً: دراسات أجنبية**

توصلت دراسة قام بها يوشك وجوباغي (Yewchuk & Jobagy, 1992) للكشف عن المشكلات التي يتعرض لها الأطفال الموهوبون وحاجاتهم الانفعالية إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها الأطفال الموهوبون سببها التوقعات الكبيرة، وغير الواقعية التي يرتبها ذوي الطفل، والمعلمون، والمجتمع، والتي بدورها تؤدي إلى عدم التكيف اجتماعياً، وصعوبة تكيف الطفل الموهوب مع زملائه في المدرسة، وغياب الحوافز والتشجيع من المدرسة مما يؤدي إلى شعور الطفل بالملل، وتأثير ذلك على أدائه.

دراسة مي (May, 1994) وهدفت إلى الكشف عن خبرات بعض العائلات الأمريكية في تكيفها مع طفلها الموهوب والتعرف على درجة كل من التوافق الاجتماعي والانفعالي وتفهم الصعوبات التكيفية التي يتعرض لها الطفل الموهوب، وتوصلت إلى وجود عدد من العوامل أسهمت في تدني درجة التوافق لدى الطفل الموهوب منها ضجر الطفل من مدرسته، وعجز البيئة الأسرية عن تقديم الرعاية التي يحتاجها الطفل الموهوب، ولجوء الأهل إلى الدفاع عن طفلهم باستمرار وعدم فسح المجال له للدفاع عن نفسه، ولجوء الطفل إلى الانسحابية عند تعرضه لبعض المشكلات بدلا من مواجهتها والعمل على حلها.

دراسة سوياتك (Swiatek, 1995) التي أجريت على طلبة الصفوف الأساسية العليا من المشاركين في برنامج صيفي للموهوبين، وهدفت إلى الكشف عن درجة استخدام الطلبة الموهوبين لطرق التكيف الاجتماعي التي يستخدمها الموهوبون من المراهقين في التعامل مع المشكلات الاجتماعية التي تعترض حياتهم وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الطلبة موهبة هم من يستطيعون إنكار موهبتهم في حين حصل الطلبة الذين يمتلكون قدرات لغوية جيدة على مستويات أدنى من

درجة القبول الاجتماعي من الطلبة الموهوبين الذي يمتلكون قدرات رياضية مرتفعة، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة غارلاند وزيقلر (Garland & Zigler, 1999) وهدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية والانفعالية التي تواجه الطلبة الموهوبين ممن يتمتعون بقدرات عقلية ذات مستوى مرتفع والكشف عن العلاقة بين كل من التوافق النفسي والقدرات العقلية المرتفعة لدى فئة الشباب الموهوبين، وتوصل الباحثان إلى حصول الطلبة الموهوبين على درجات جيدة وفق مقاييس المشكلات السلوكية والانفعالية، كما أن الطلبة الموهوبين ممن يمتلكون قدرات عقلية بمستوى مرتفع اظهروا ميلا لإظهار مشكلاتهم بدرجة تقل عن درجة ميل زملائهم ممن يمتلكون قدرات عقلية ذات مستوى متوسط.

**تعقيب الباحثين على الدراسات السابقة**

يلاحظ الباحثان من استعراضهما للدراسات السابقة أنها في معظمها تدرس جانباً محدداً من الموهبة والتفوق وبعضها الآخر يدرس ذلك لدى الطلبة الجامعيين في الأردن والدول العربية الأخرى بشكل عام والخليجية منها بشكلٍ خاص، في حين تركز الدراسة الحالية على مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية وحاجاتهم الإرشادية لا سيما وأنهم يكونون في مرحلة عمرية حرجة نسبياً في حياتهم فضلاً عن أن الظروف الاقتصادية، والمعيشية للشعب الأردني تختلف عن الدول العربية الأخرى فالخليجية مثلاً تعيش ظروفاً اقتصاديةً أفضل مما هو متوافر في الأردن. ويمكن للمؤسسات التربوية استثمار هذه الميزة لتطوير عملية التعليم بشكلٍ عامٍ، ورعاية الطلبة الموهوبين بشكلٍ خاصٍ.

## إجراءات الدراسة

**منـــهج الدراســـة**: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتعرف مشكلات الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء الأردنية وحاجاتهم الإرشادية، وصولا إلى نتائج علمية موضوعية قابلة للتعميم والقياس عليها، وزيادة معارفنا حول موضوعها، وبالنتيجة تعرف الطريقة المناسبة في التعامل مع مثل هذه القضايا وصولا بالنشء إلى نتائج إيجابية تخدم العملية التربوية والتعليمية.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمركزين الرياديين الوحيدين على مستوى محافظة البلقاء في الأردن والبالغ عددهم (٢٢٨) طالباً وطالبةً، وقد قام الباحثان ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة باختياره كاملا لإجراء الدراسة عليه.

**الجدول رقم (١). يبين توزيع مجتمع الدراسة وعينتها موزعين حسب المركز والنوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية.**

| المركز | مجتمع الدراسة وعينتها | | | |
|---|---|---|---|---|
| | المرحلة الأساسية | | المرحلة الثانوية | |
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث |
| المركز الريادي للطلبة المُتفوّقين/ السلط | ٢٨ | ٣٤ | ٢٤ | ٣١ |
| مركز عين الباشا الريادي للطلبة المُتفوّقين والموهوبين | ٣٤ | ٣٧ | ١٨ | ٢٢ |
| المجموع | ٦٢ | ٧١ | ٤٢ | ٥٣ |
| المجموع الكلي | | | ٢٢٨ | |

### أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم أداة بحث مكوّنة من قسمين:

١- القسم الأول: عبارة عن معلومات ديمغرافية حول الطلبة المُتفوّقين والموهوبين تتعلق بالجنس والمرحلة الدراسية للطالب.

٢- القسم الثاني: ويتضمن (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات: الاجتماعي (١٢) فقرة، الأكاديمي (١٤) فقرة، الشخصي (١١) فقرة، الأسري (١١) فقرة. وكانت الإجابة عليها حسب درجة الانطباق: عالية جدا أو عالية أو متوسطة أو ضعيفة أو لا تنطبّق أبداً.

### صدق الأداة

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس من المختصين في العلوم التربوية في الجامعات: الأردنية والبلقاء التطبيقية ومؤتة، وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين حول فقرات الاستبانة تم إجراء التعديلات اللازمة عليها بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة لتخرج بصورتها النهائية القابلة للتطبيق.

### ثبات الأداة

لحساب ثبات الأداة والتأكد من قابليتها للتطبيق قام الباحثان باختيار عينة من خارج مجتمع الدراسة (طلبة المركز الريادي للطلبة المُتفوّقين والموهوبين في مدينة الكرك) وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيقها عليهم للمرة الثانية، وتم قياس معامل الارتباط بين إجاباتهم على فقرات الأداة في المرة الأولى، وإجاباتهم على فقراتها في المرة الثانية، وكان معامل الارتباط بين إجاباتهم في المرتين (٩١.٣٪) وهي نسبة مقبولة علمياً.

### تطبيق الأداة

تم توزيع أداة الدراسة على الطلبة المُتفوّقين والموهوبين في المركزين الرياديين للطلبة المُتفوّقين والموهوبين في محافظة البلقاء في الأردن، وبالتنسيق مع

مديري هذين المركزين حيث تم توزيعها في غرفة الصف وبحضور الباحثين واسترجاع الاستبانات في الحصة نفسها، وكان بعض الطلبة غائبين يوم توزيع أداة الدراسة فتطوع المديران مشكورين بتوزيعها عليهم وإعادتها للباحثين بعد تعبئتها فكانت نسبة العائد (١٠٠٪).

**المُعالجة الإحصائية**

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق ومربعات الفروق في معالجة بيانات الدراسة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

أولاً: ترتيب مجالات المشكلات للعينة الكلية:

يبين الجدول رقم (٢) ترتيب مجالات المشكلات تبعاً لمجموع الدرجات الكلية لكل مجال على حدة، وذلك كما حددته استجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة والتي يوضحها الجدول الآتي:

**الجدول رقم (٢). يبين مجالات المشكلات ومجموع الدرجات ورتب تلك المجالات للعينة الكلية.**

| المجال | المجموع الكلي | مجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة | الرتبة |
|---|---|---|---|
| الإرشادي | ٣١٢٨ | ٢٦٨٣ | ١ |
| الاجتماعي | ٢٧٣٦ | ٢٣٠٣ | ٢ |
| الأكاديمي | ٢٥٠٨ | ٢١٤٣ | ٣ |
| الأسري | ٢٥٠٨ | ١٩٩٦ | ٤ |
| الشخصي | ٣٤٢١ | ١٦٨٣ | ٥ |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المجالات كانت مرتبة على النحو الآتي: المجال الإرشادي، الاجتماعي، الأكاديمي، الأسري، الشخصي، ونلاحظ من الترتيب السابق ما يأتي:

١- احتلال المجال الإرشادي للمرتبة الأولى، الأمر الذي يطرح بجدية مشكلة الإرشاد بجميع أنواعه: التربوي والنفسي والمهني والأسري، ...الخ.

وتعد الحاجة للإرشاد لدى الطلبة بشكل عام والمُتفوّقين منهم بشكل خاص من ضمن حاجاتهم الأساسية، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (العيساوي، ١٩٨٩) و(آل مشرف، ٢٠٠٠) و(عثمان، ٢٠٠٠) و(العويضة، ٢٠٠٢) و(الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المُتفوّقين والموهوبين كانت في المجال الإرشادي، والتي تمثلت في التفكير بالمستقبل والحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات وعدم. إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة مشكلاتهم، وشعورهم بالقلق.

١- ترتيب مجالات المشكلات تبعا لمتغيري البحث:

**متغير النوع الاجتماعي:** تم حساب الدرجات الكلية لكل مجال على حدة لكل من الإناث والذكور وقد جاءت المجالات مرتبة لدى الجنسين بالشكل الذي يوضحه الجدول (٣) الآتي:

**الجدول رقم (٣). يبين ترتيب مجالات المشكلات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي بناء على مجموع الدرجات الكلية.**

| المجال | إناث | | ذكور | | فرق الرتب | مربع الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الدرجات | الرتب | مجموع الدرجات | الرتب | | |
| الإرشادي | ٢٩١٦ | ١ | ٢٧٠١ | ١ | ٠ | ٠ |
| الأكاديمي | ٢٤٣٤ | ٢ | ٢٦٢٣ | ٣ | ١- | ١ |
| الاجتماعي | ٢٣١٠ | ٣ | ٢٣٤٣ | ٤ | ١- | ١ |
| الشخصي | ١٨١٤ | ٤ | ٢٦٨٤ | ٢ | ٢ | ٤ |
| الأسري | ١٦٣١ | ٥ | ٢٩٩٢ | ٥ | ٠ | ٠ |

يلاحظ من الجدول رقم (٣) ما يأتي:

١-بقي المجال الإرشادي في المرتبة الأولى لدى كل من الذكور والإناث مما يتفق مع النتائج الكلية للعينة وهذا يؤكد حاجة كل من الطلاب والطالبات على حد سواء إلى العملية الإرشادية.

٢-الإناث أكثر اهتماما من الذكور بمشكلات المجال الاجتماعي والمجال الأكاديمي رغم أن الفارق الرتبي في هذين المجالين كان رتبة واحدة فقط في حين كان الذكور أكثر اهتماما بمشكلات المجال الشخصي.

بقي المجال الأسري في المرتبة الأخيرة لدى الجنسين. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) واتفقت جزئيا مع دراسة (Yewchuk & Jobagy, 1992) التي توصلت إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها الأطفال الموهوبون سببها التوقعات الكبيرة، وغير الواقعية التي يرتبها ذوي الطفل، والمعلمون، والمجتمع، والتي بدورها تؤدي إلى عدم التكيف اجتماعياً، ودراسة مي (May, 1994) التي توصلت إلى وجود عدد من العوامل أسهمت في تدني درجة التوافق لدى الطفل الموهوب منها ضجر الطفل من مدرسته، وعجز البيئة الأسرية عن تقديم الرعاية التي يحتاجها الطفل الموهوب، واختلفت مع دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الحاجات الإرشادية حيث يعاني الذكور أكثر من الإناث في معظم مجالات الدراسة.

- **المرحلة الدراسية**

تم تقسيم المرحلة الدراسية إلى طلبة المرحلة الأساسية العليا وتشمل الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، وطلبة المرحلة الثانوية، وتشمل الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي (التوجيهي) وتم حساب مجموع الدرجات الكلية لمجالات المشكلات لهاتين المجموعتين، وقد جاءت رتب تلك المجالات مرتبة كما يوضحها الجدول رقم (٤):

**الجدول رقم (٤). يبين ترتيب مجالات المشكلات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية** (أساسي، وثانوي) **بناء على مجموع أوزان مشكلات كل مجال على حدة وفرق الرتب ومربع الفروق.**

| المجال | المرحلة الأساسية | | المرحلة الثانوية | | فرق الرتب | مربع الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الدرجات | الرتبة | مجموع الدرجات | الرتبة | | |
| الأكاديمي | ٧٠٦٢ | ١ | ٣٩٦٠ | ١ | صفر | صفر |
| الإرشادي | ٦٩٥٠ | ٢ | ٣٨٩٥ | ٢ | صفر | صفر |
| الشخصي | ٦٧١٦ | ٣ | ٣٥٥١ | ٣ | صفر | صفر |
| الأسري | ٦٥٤٦ | ٤ | ٣٢٣٤ | ٤ | صفر | صفر |
| الاجتماعي | ٥٩٥٢ | ٥ | ٣٠٠٨ | ٥ | صفر | صفر |

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٤) ما يأتي:

١- التطابق الكامل في الرتب لدى طلبة المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية.

٢- أن المستوى الدراسي لا يؤثر في شيء من الترتيب في مجالات الدراسة واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الطحان وأبو عيطة ،٢٠٠٢) التي توصلت إلى فروق دالة إحصائيا في حاجات الطلبة الإرشادية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

**تفاعل متغيري النوع الاجتماعي والمرحلة**

**أ) إناث المرحلة الأساسية وذكور المرحلة نفسها:** تم حساب مجموع الدرجات الكلية لكل من الإناث والذكور في المرحلة الأساسية وأمكن تحديد رتب تلك المجالات وحسب ما هو مبين في الجدول رقم (٥):

**الجدول رقم (٥). يبين ترتيب مجالات المُشكلات تبعا لمتغيري** النوع **الاجتماعي والمرحلة الدراسية** (إناث **المرحلة الأساسية وذكورها) بناء على مجموع مشكلات كل مجال على حدة كما** يبين **فرق الرتب ومربع الفروق.**

| المجال | إناث المرحلة الأساسية | | ذكور المرحلة الأساسية | | فرق الرتب | مربع الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الدرجات | الرتبة | مجموع الدرجات | الرتبة | | |
| الأكاديمي | ٦٥٢٦ | ١ | ١٥٠٠ | ٢ | ١- | ١ |
| الإرشادي | ٦٤٢٦ | ٢ | ١٥٢٦ | ١ | ١ | ١ |
| الاجتماعي | ٥٨٦٥ | ٣ | ١٤٧٩ | ٣ | صفر | صفر |
| الشخصي | ٥٥٦٤ | ٤ | ١٢٦٦ | ٤ | صفر | صفر |
| الأسري | ٥٥٠٠ | ٥ | ١٢١٦ | ٥ | صفر | صفر |

يتبين من الجدول رقم (٥) أن النتائج جاءت على النحو الآتي:

احتل المجال الأكاديمي والمجال الإرشادي والمجال الاجتماعي والمجال الشخصي والمجال الأسري رتباً متقاربة جدا لدى كل من المجموعتين، وقد جاءت الحاجة الإرشادية لدى ذكور المرحلة الأساسية أقوى منها لدى إناث المرحلة نفسها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢) في حين اختلفت مع نتيجة دراسة (العيساوي، ١٩٨٩).

أن معامل الارتباط عال جدا ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١) حيث وصل إلى (٠,٩٦٧) وهذا يعني أن الفروق ضئيلة جدا تبعاً لهذا المتغير.

- **إناث المرحلة الثانوية وذكورها**: يبين الجدول رقم (٦) مجموع الدرجات الكلية لكل مجال من مجالات المشكلات لدى إناث المرحلة الثانوية وذكورها.

**الجدول رقم (٦). يبين ترتيب مجالات المشكلات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية(إناث المرحلة الثانوية وذكورها) بناء على مجموع درجات مشكلات كل مجال على حدة وفرق الرتب ومربع الفرق.**

| المجال | إناث المرحلة الثانوية | | ذكور المرحلة الثانوية | | فرق الرتب | مربع الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الدرجات | الرتبة | مجموع الدرجات | الرتبة | | |
| الأكاديمي | ٢٧٥٨ | ١ | ١٢٠٢ | ٢ | ١- | ١ |
| الإرشادي | ٢٦٦٨ | ٢ | ١٢٢٧ | ١ | ١ | ١ |
| الاجتماعي | ٢٦٥٣ | ٣ | ١١٧٣ | ٣ | صفر | صفر |
| الشخصي | ٢٤٩٨ | ٤ | ١٠٧٧ | ٤ | صفر | صفر |
| الأسري | ٢٤٧٥ | ٥ | ١٠٧٦ | ٥ | صفر | صفر |

يتبين من الجدول رقم (٦) أن النتائج جاءت على النحو الآتي:

١- احتلت المجالات الاجتماعية والشخصية والأسرية رتباً متساوية لدى كل من المجموعتين.

٢- جاءت الحاجة الإرشادية لدى ذكور المرحلة الثانوية أقوى منها لدى إناث المرحلة نفسها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٢) واختلفت مع دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) في حين كانت الحاجة الأكاديمية لدى إناث المرحلة الثانوية أقوى منها لدى ذكور المرحلة نفسها، واتفقت أيضا مع دراسة (الهران، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مشكلات العلاقة مع الأهل والعلاقة مع الأصدقاء والبيئة المحيطة حيث بينت الدراسة أن الذكور أكثر

تعرضا لها من الإناث.

٣- أن معامل الارتباط عال جدا ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) حيث وصل إلى (٠.٩٥) وهذا يعني أن الفروق ضئيلة جداً تبعا لهذا المتغير.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١- تعزيز دور المرشد التربوي في المراكز الريادية وتعميق صلته بالطلبة لمساعدتهم في الكشف عن مشكلاتهم والبحث معهم عن حلول تربوية لها وقبل استفحالها.

٢- تنفيذ برامج إرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية مع التركيز على الطلاب لحاجتهم إلى مثل هذه البرامج.

٣- التوسع في إنشاء المراكز الريادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في مختلف محافظات المملكة لنجاح هذه التجربة في الاهتمام ورعاية هذه الفئة من الطلبة.

٤- إجراء مزيد من الدراسات على الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية ودراسة اثر بعض المتغيرات في أدائهم مثل المستوى الاقتصادي للأسرة والبيئة التي تقع فيها هذه المراكز (مدينة ريف بادية) وعدد الطلبة في الشعبة الواحدة.

٥- إجراء دراسات أخرى حول اثر المراكز الريادية في تنمية شخصية الطالب المتفوق والموهوب من خلال البرامج والنشاطات المنهجية وغير المنهجية التي تنفذها المراكز الريادية لطلبتها على مدى العام الدراسي.

٦- إجراء مسابقات بين المراكز الريادية على مستوى الإقليم أو المملكة لتعرف أكثر المراكز تحقيقا لرسالتها التربوية ومنح جوائز للفائزين سواء المركز الريادي نفسه أو الطلبة الذين استطاعوا التفوق على مستوى يتجاوز المركز إلى مستوى الإقليم أو المملكة.

٧- قيام وزارة التربية والتعليم بمزيد من الجهود التوعوية والترويجية لتعريف المجتمع المحلي بهذه المراكز وكيفية الاستفادة من نشاطاتها ومزاياها.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

**آل مشرف: فريدة عبد الوهاب**، "*مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية: دراسة استطلاعية*"، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، الكويت، مج ١٤، ع ٥٤، ص ص (١٧١ – ٢٠٧)، (٢٠٠٠).

**أبو سماحة: كمال كامل**، "*إدارة وتنظيم برامج المتفوقين*"، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢٦، العدد ١٢٠، آذار (مارس) ١٩٩٧، ص ص (٨٦ – ٩٦)، (١٩٩٧).

**جروان: فتحي عبد الرحمن**، **الموهبة والتفوّق والإبداع**، ط١(العين: دار الكتاب الجامعي) ، (١٩٩٩).

**الحاج خليل: محمد، والكحلوت: أحمد، وأبو طالب: صابر سعدي**، *إدارة الصف وتنظيمه*، ط١، (عمان: جامعة القدس المفتوحة)، (١٩٩٦).

**حسانين: حمدي حسن محمد**، "الموهوبون: رؤية سلوكية، تصنيفهم، خصائصهم النفسية، طرق وأساليب رعايتهم"، ورقة عمل منشورة مقدمة إلى ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية المنعقدة في دبي ١٩-٢١ أيلول (سبتمبر) ١٩٩٤، في: *الموهوبون: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي*، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٧)، ص ص ٣٧-٦٩، (١٩٩٧).

**الخطيب: عامر يوسف**، "أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين" ورقة عمل منشورة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية المُتفوّقين والموهوبين، رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة*، عمان: المجلس العربي للمُتفوّقين والموهوبين، ١٩-٢١ تموز ، (٢٠٠٣).

**دبابنة: خلود أديب حنّا**، *تطوير أداة للكشف عن حاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين في الصف العاشر من المرحلة الأساسية في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان — الأردن، (١٩٩٨).

**ديفز: غاري أ. وسيلفيا: ب. ريم**، *تعليم المُتفوّقين والموهوبين*، ترجمة عطوف محمود ياسين، (دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر)، (٢٠٠١).

**الرابغي: خالد بن محمد**، "توجيه وإرشاد الموهوبين بين الواقع والمأمول" ورقة عمل منشورة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية المُتفوّقين والموهوبين، رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة*، عمان: المجلس العربي للمُتفوّقين والموهوبين، ١٩-٢١ تموز ٢٠٠٣.

**الروسان: فاروق والسرور: ناديا**، تطوير صورة أردنية معدّلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في مرحلة الدراسة الابتدائية في عيّنة أردنية، *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ إدارة برامج التربية، جامعة الدول العربية، تونس، م ١٨، ع١، "يونيو" حزيران، ص ص ٤٩-٧٣. (١٩٩٨).

**السرور: ناديا هايل**، *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*، ط٢، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (٢٠٠٠).

**الطحان: محمد، وأبو عيطة: سهام** "الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية"، دراسات /العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة

الأردنية، مجلد ٢٩، العدد١، أيلول ٢٠٠٢، ص ص (١٢٩ – ١٥٣)، (٢٠٠٢).

**العابر: عبد الله محمد عبد الله**، *دور الورش المسرحية الكويتية في رعاية الموهوبين من سن (١٢ – ١٨) سنة: دراسة وصفية لمنطقة العاصمة التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الأميرة عالية الجامعية / جامعة البلقاء التطبيقية، عمّان، (٢٠٠٦).

**عثمان: سليم محمود أحمد**، *مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى جامعة النجاح الوطنية – فلسطين. (٢٠٠٠).

**العزة: سعيد حسني**، *تربية الموهوبين والمتفوقين*، ط١، إصدار ٢، (عمان: الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع)، (٢٠٠٢).

**عميرة: إبراهيم بسيوني** "الموهوبون ورعايتهم: رؤية تربوية، ورقة عمل منشورة مقدمة إلى ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية المنعقدة في دبي ١٩-٢١ أيلول (سبتمبر) ١٩٩٤، في: *الموهوبون: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي*، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ص ص ١١-٣٥، (١٩٩٧).

**العويضة: سلطان بن موسى**، "الإرشاد النفسي والموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل"، **دراسات** / *العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مجلد ٢٩، العدد٢، أيلول، ص ص (٢٦٧ –٢٨٠)، (٢٠٠٢).

العيساوي، (١٩٨٩) **مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية في جامعة اليرموك، إربد – الأردن .

**فتح الله: مندور عبد السلام**، إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لدى التلاميذ الموهوبين بالتعليم الأساسي، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٣٢، العدد ١٤٥، حزيران (يونيو)، ص ص (٢٥٢ – ٢٨٥)، (٢٠٠٣).

**الفرهود: صالح يوسف فهاد، اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو رعاية الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة عرعر**، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الأميرة عالية الجامعية / جامعة البلقاء التطبيقية، عمّان، (٢٠٠٥).

**معاجيني: أسامة حسن محمد**، "الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المُتفوّقين"، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ص ص (١٥٥-٢٠٤)، (١٩٩٨).

**معوض: خليل ميخائيل**، **القدرات العقلية**، ط٢، (الازارطية: دار الفكر الجامعي)، (١٩٩٤).

**منصور: عبد المجيد سيد أحمد، والتويجري: محمد بن عبد المحسن، الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي**، ط١، (الرياض: مكتبة العبيكان)، (٢٠٠٠).

**الهران: أحمد مساعد**، مُشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الأردن، (٢٠٠٥).

## ثانياً – المراجع الأجنبية

**Garland: A. F. & Zigler: E.** Emotional and Behavioral Problems Among Highly Intellectually Gifted Youth, *Roeper Review*, 22, (1)41-44 (1999),.

**May: K. M., A** Developmental View of A Gifted Childs Social and Emotional Adjustment, *Roeper Review*, 17, (2).105-109. (1994).

**Swiatek: M.** An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 32(3). 291-297. (1995).

**Tompkins: G. & Hoskison: K.**, *Language Arts: Content and Teaching Strategies*, 2nd edition, (U.S.A.: Macmillan). (1991).

**Yewchuk: C. & Jabagy: S.**, 'The Neglected Minority: The Emotional Needs of Gifted Children, *Education Canada*, 31(4), 8-13. (1992),

# An Investigation into problems encountered by gifted &Talented students and their supervision needs at the pioneers caring centers of Al-Balqa Governorate in Jordan.

*** Omar M. A. Al-Kharabsheh; |**Ahmad A. Arabyyat**

*Associate Professor. Counseling & special Education Dept. Princess Alia University College Al-Balqa Aplied University- Jordan; ** Associate Professor-Educational Science Dept. Educational Science Faculty, Mutah University-Jordan*

(Received 11/1/1429H; accepted for publication 15/6/1429H.)

**Key words: gifted &talented, pioneers caring centers, Jordan.**

**Abstract.** This study investigated problems encountered by gifted and talented students at the pioneers caring centers in Al-Balqa governorate of Jordan and their supervision needs. The sample of the study included 228 gifted students from all the pioneers caring centers around Al-Balqa. A quantitative approach used to meet the objective of the study through developing a new scale of measurement and statistical analysis of mean, median and standard deviations used to test the study hypothesis.

The results of the study showed the following:

1. Supervision felid came as a first priority in the problems encountered by the gifted and inspired students in Al-Balqa district of Jordan, followed by social, academic, family and personal felids.

2. There were no significant differences between male and female students with regard to their supervision needs. However, female students showed more interest in the social and academic fields, whereas the male students were more enthusiastic about the problems encountered in the personal field. Family felid came in the last rank for both. Significantly, the supervision needs were more significant among male students in both primary and secondary level.

3. There were no significant differences in the rank of problems encountered by the gifted students in their primary level and in the secondary level.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٥١-٥٦٨، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة إربد

* عبدالحكيم محمود الصافي ؛ ** عثمان مصطفى الجبر

* أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي وكالة الغوث الدولية، الأردن ؛ ** أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الأردن

(قدم للنشر في ١٦/٢/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ٥/ ١٤٢٩هـ)

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار عينة الدراسة (٣٣٤) طالبا وطالبة. وقد تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية، ومقياس سمة القيادة على عينة الدراسة.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠٥و٠) بين متوسط أداء طلبة المستوى المرتفع في التفكير الإبداعي وبين أداء الطلبة ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي، وقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠٥و٠) بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور على مقياس سمة القيادة، وقد كانت هذه الفروق لصالح أداء الذكور.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠٥و٠) للتفاعل بين متغيري الدراسة.

## المقدمة

إننا نعيش في بداية القرن الحادي والعشرين عصراً يتميز بالثورة العلمية والتكنولوجية، عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة وغيرها، عصر الانفجار المعرفي وثورة العلم، الذي يتزايد كل يوم، وهذا يتطلب

الاهتمام من المسئولين بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أفراد هذه الأمة بشكل عام، ولطلبتنا بشكل خاص لكي يساعد على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية ، حيث أصبح العقل البشري هو الاستثمار الأول للدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء.

ومن هذا المنطلق يبرز دور المعلم والمدرسة والمؤسسة التربوية في بناء الفرد القادر على مواجهة هذه التحديات ، حيث يحتاج الطلبة إلى المساعدة للكشف عن الإمكانات المتوفرة لديهم من الإبداع والقدرات القيادية وإبرازها إلى حيز الوجود ( Costa & Kallick, 2000) .

إن تنمية القيادة والإبداع عند الطلبة كان ولا يزال هدفاً رئيساً من أهداف التربية، فهو يحتل مكانة بارزة في البحث التربوي المعاصر، خاصة عند الحديث عن تطوير التعليم والإصلاح المدرسي، والاهتمام بالطلبة المتميزين في هذا العصر الذي يتميز بالتغير السريع في مختلف جوانب الحياة. ولذلك أصبح الاهتمام بهؤلاء الطلبة ضرورة ملحة، من أجل إيجاد جيل قادر على مواكبة التقدم العلمي والانفجار المعرفي الهائل في جميع جوانب الحياة.

ومن هذا المنطلق يبرز دور المعلم والمدرسة والمؤسسة التربوية والأسرة في بناء الفرد القادر على مواجهة هذه التحديات، حيث يحتاج الطلبة إلى المساعدة للكشف عن الإمكانات المتوفرة لديهم من الإبداع والقيادة والتميز وإبرازها إلى حيز الوجود . إذ من شأن بعض الأساليب التربوية الحديثة، أن تساعد في ذلك (Costa & Kallick, 2000 ) .

ويرى تورانس ( Torrance, 1993 ) أن أفضل مناخ يتم فيه دعم الإنتاج الإبداعي لدى الطلبة، هو المناخ الذي يعرف فيه الطلاب توقعات المعلمين والحدود التي يجب أن يعملوا ضمنها، لذا على المعلم أن يقوم بتوضيح توقعاته لهم ، وتحديد بعض الأطر التي يجب أن يعملوا من خلالها .

إنّ تعليم التفكير الإبداعي هو من الأهداف الرئيسة للتربية في العصر الحاضر، فقد أكد التقرير الذي أعده خبراء اليونسكو إلى اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين تحت عنوان (نتعلم لنكون) ما يلي: " في عالم شديد التغير، يبدو أنّ أحد محركاته الرئيسة يتمثل في التجديد الاجتماعي، والاقتصادي على السواء، يجب إفساح المجال للخيال، والإبداعية، فهما يمثلان أوضح مظاهر حرية الإنسان، إذ أن القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى هذا التنوع في المواهب، والشخصيات في أي حضارة كانت، فينبغي والحالة هذه أن تتاح للأطفال، والشباب جميع الفرص الممكنة للاكتشاف، والتجريب الجمالي، والفني، والرياضي، والعلمي والثقافي، والاجتماعي، ليكملوا العرض الجذّاب لما استطاعت الأجيال السابقة، أو الراهنة إبداعه في هذه المجالات (شبيب، ٢٠٠٠).

وتعد القيادة من أهم أشكال التفوق والإبداع

كما وردت في التعرف الفيدرالي الأمريكي وغيره من التعريفات ، والقيادة ليست محصورة في مجال محدد ، ولكنها تشمل مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والرياضية والعلوم والأدب والفنون وغيرها . والقيادة مفهوم مركب يتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية للفرد بحيث تمكنه من التأثير على الآخرين وإقناعهم أو توجيههم (Van Tassel & Stambugh, 2004) .

ويشير ستيرنبيرج (Stemberg,1999) إلى ضرورة الاهتمام بإعداد القادة الذين يكون لديهم استعدادات حقيقية للقيادة منذ الصغر ، وذلك في مختلف المجالات، ويكون ذلك من خلال ملاحظة هؤلاء الطلبة في المدارس وضمن الصفوف الثلاثة الأولى ، ويتم تدريبهم على البرامج الخاصة بإعداد القادة بطريقة إبداعية وإشراكهم في مواقف تعليمية حقيقية ، وإتاحة لهم الفرص المناسبة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وقيادة المجموعات سواءً كان ذلك من خلال برامج خاصة تقدم لهؤلاء الطلبة الموهوبين أو من خلال إتاحة الفرص لهم في ممارسة مهاراتهم القيادية من خلال المنهاج الدراسي .

إنَّ القادة الأذكياء واضحون في جميع أنواع التفاعلات مع الآخرين. فالكثير من القادة يستخدمون قدراتهم الذهنية لإحاطة أنفسهم بأشخاص أذكياء آخرين لديهم شخصيات مختلفة، والتي قد تعوض نقاط الضعف لدى هؤلاء القادة، وكلما كانت القدرة الذهنية للقادة عالية كلما كان جذب القائد للموظفين الأذكياء أكبر. الأمر الذي يزيد الكفاءة في المؤسسة التي يعمل بها.

ويُعد تعليم الطلبة ليكونوا مفكرين مبدعين مشروعاً ومغامرة عقلية، وأخلاقية يمكن النظر إليه على أنه إنجاز للطبيعة الإنسانية للأفراد من خلال عمليات خاصة بالتربية. حيث ترتبط هذه العمليات بما هو أكثر من مجرد مهارات التفكير (Thinking Skills)، فهي تتعلق بتنمية الاتجاهات، والميول، والاستعدادات. وحتى إذا كان التعليم ناجحاً، فيجب الاهتمام بما سيوسع، ويطلق. ويقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف، والاستقصاء، وحب الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق. وتشجيع الطلاب على الاعتقاد بأنّ تفكيرهم سيكون متاحاً، ومسموحاً، ومنتجاً، وهذا هو المحور الذي تدور حوله فكرة تعلم عادات العقل (Costa & Kallick, 2000) .

وعلى الرغم من كثرة استخدام مفهوم الإبداع إلا أنه لا يوجد تعريف متفق عليه. وإن اختلاف العلماء في تحديد مفهوم الإبداع وبالتالي عدم اتفاقهم على تعريف محدد وواضح له ، هو في حد ذاته مؤشر على تعقد هذا المفهوم . فالنوع الأول من التعريفات يعرف الإبداع على أساس أنه سمات شخصية . والنوع الثاني من التعريفات يعرف الإبداع على أساس الناتج . أما النوع الثالث ، فيعرف الإبداع بأنه عملية . والنوع

الرابع من التعريفات يؤكد على الظروف البيئية التي تساعد على الإبداع (جمل، ٢٠٠٥).

ومن بين هذه التعريفات التي اقترحها الباحثون والدارسون للإبداع تعريف تورانس ( Torrance ) الذي يرى أن الإبداع عملية تساعد الفرد على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات والنقائص والثغرات في المعلومات والمعرفة أو اختلال الانسجام وعدم التناسق وغير ذلك ، ثم تحديد الصعوبات وتبين هويتها ، ثم البحث عن الحلول وإجراء التخمينات وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها واختبارها ، وأخيراً صياغة النتائج ونقلها للآخرين(Torrance , 1993 ).

وقد قدم جيلفورد (Guilford,1987) تعريفاً للإبداع على أنه سمات إستعدادية تضم الطلاقة في التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة، وتوضيحها بإسهاب وتفصيل.

في حين نظر هاريس (Harris) إلى الإبداع بثلاث زوايا مختلفة هي:

١- الإبداع من جهة يمثل القدرة على التخيل، وتوليد أفكار جديدة عن طريق التجميع، أو التغير، أو إعادة تطبيق أفكار موجودة حيث ليكون الفرد مبدعاً عليه الالتزام بعملية الإبداع، وتوفير الوقت اللازم لذلك.

٢- الإبداع عبارة عن اتجاه قائم على القدرة، وقبول التغير، والتجديد، والمرونة في وجهات النظر، ووجود عادة الاستمتاع بالأشياء، والنظر إليها بطرق متعددة، وتطويرها.

٣- الإبداع طريقة تتطلب تطوير الأفكار للوصول إلى حلول، والعمل بجد واجتهاد بشكل مستمر، لتعديل ما يتمّ عمله، ولإيجاد البدائل الأفضل (سعادة، ٢٠٠٣).

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة الإبداع والتفكير الإبداعي إلا أن غالبيتهم يتفقون على أن أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته هي : الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإضافة التفاصيل ، ونستعرض في أدناه عن كل منها بالتفصيل :

**١- الطلاقة (Fluency)**

يرى تورانس (Torrance) بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه مشكلة ما أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة ( Torrance, 1993) .

**٢- المرونة (Flexibility)**

تختلف المرونة عن الطلاقة في أن الطلاقة تتحدد بعدد الاستجابات، وسرعة صدورها أو كليهما معاً، أما المرونة فإنها تعتمد على تنوع الاستجابات، فهي تركز على الكيف وليس الكم (حسين، ٢٠٠٢).

**٣- الأصالة (Originality)**

وتعني القدرة على إنتاج استجابات أصلية قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي، داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتتميز الاستجابات الأصلية أيضاً بالجدة،

والطرافة والقبول الاجتماعي (حنورة، ٢٠٠٣).

**٤- الحساسية للمشكلات (Sensitivity)**

وهي القدرة على رؤية الكثير من المشكلات في موقف ما في الوقت الذي لا يراها أي شخص آخر، ويراها المبدع فيقدم إنتاجاً جديداً من خلال تقديم حلولاً مختلفة لهذه المشكلات (جمل، ٢٠٠٥).

**٥- التوسع أو التفاصيل (Elaboration)**

وتعني قدرة الفرد وقابليته على تقديم إضافات أو تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما، من شأنها أن تساعد على تطويرها واغنائها وتنفيذها ( قطامي وقطامي، ٢٠٠٠ ).

**القيادة والإبداع**

لقد أصبح الاهتمام بالطلبة المبدعين والذين لديهم سمات قيادية مطلباً أساسياً في الدول المتقدمة والنامية على السواء، وضرورة قصوى في العصر الحديث. وربما يعزى هذا الاهتمام المتزايد إلى ظروف الحياة والمشكلات المتنوعة والحاجة إلى مواجهة هذه التحديات من جهة، والى والتقدم والتطور التكنولوجي والعلمي من جهة أخرى.

وتشير العديد من الدراسات في هذا المجال، إلى أن هناك حاجة ملحة لتدريب وتعليم الطلبة فن القيادة الأخلاقية والمعنوية. فقد أجرى الباحثون في مدرسة هارفارد للخريجين دراسة على كيفية التعامل مع المعضلات والمواقف الأخلاقية للمهنيين ضمن عمر (١٥-٣٥) سنة في مجالات عديدة، من بينها: الصحافة، والتمثيل، والعلوم. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الكثير من المهنيين الصغار يميزون الصواب من الخطأ، وما الذي يجب فعله لاتخاذ قرارات أخلاقية صحيحة. والكثير من المهنيين يلتفون على التعليمات، أو يتخذون قرارات مفيدة تساعد على تقدم مهنهم، أو تفيد في الحصول على مكاسب مالية، حتى لو كان هذا يعني عمل شيء مناقض للقيم التي يعتنقونها أو تسبب إيذاء للآخرين ( Karnes & Beam, 1996).

وأما عن تعريف القيادة، فهناك أكثر من (١٣٠) مفهوماً وتعريفاً للقيادة في الأدب التربوي وهذه التعريفات متعددة التنوع تضيف تعقيداً وتحديداً لتخطيط منهاج القيادة للطلبة الموهوبين، إن أدب القيادة منقسم أساساً بين تصورات الطبيعة والتربية. فالقيادة من وجهة النظر الطبيعية، تؤكد وجودها بشكل طبيعي في الفرد، ولذلك فهي تركز على الميزات الشخصية التي يولد بها القادة، أما مفهوم القيادة في التربية، فيركز على مفهوم القيادة الذي يحدث نتيجة للتدريب والخبرة وامتلاك العديد من المهارات، بناءً على حاجات مجموعة أو شخص واحد لديه المؤهلات لتلبية متطلبات لتحقيق هدف معين. وتتضمن تصورات القيادة: القيادة المعرفية التي يتم اختيار القادة من أجلها أو يتم اختيارهم بناءً على خبراتهم أو مواهبهم في ميدان أو مجال أو محتوى محدد (Rudnitski, 1996).

## نظريات القيادة

هنـاك العديـد مـن النظريـات الـتي فـسرت وشرحت السلوك القيادي الذي يبرز عند بعض الأفراد دون غيرهم، وفيما يلي عرض لهذه النظريات :

**أولاً نظرية السمات ( Traits Theory )**

وتعتبر من أقدم النظريات المفسرة للقيادة، حيث ساد في المجتمعات القديمة اعتقاد عن القيادة التي تشير إلى الخلفية الوراثية للرجل العظيم. ولذلك قبلت معظم المجتمعـات القديمـة قادتهـا علـى أسـاس بـراعتهم وشجاعتهم، وقدرتهم على المبادرة (Bennis, 1999).

**ثانياً نظرية المواقف ( Situations Teory )**

جـاءت نظريـة المواقـف كـرد فعـل علـى نظريـة السمات، فهـي تـرى أن القـادة يـصنعون ولا يولـدون. وقد اعتبرت التغيرات التالية محددات موقفية للقيادة، وهي :

١- المواصفات التركيبية للجماعة التي يعمل معها القائد.

٢- خصائص الدور الذي يقوم به القائد من حيـث : ؛ قـوة الموقـع الـذي يحتلـه ونـوع المهمـة وصعوبتها، والقواعد الإجرائية لهذا الدور.

٣- الجو التنظيمي للجماعة ومدى الانفتاح والمشاركة من قبل الجماعة .

الخصائص الداعمة للقائد مثل : المعرفة والخبرة والإبـداع وتحمـل الغمـوض والمـسؤولية والقـوة (Rudnitski,1996 ).

**ثالثاً النظرية التوافقية ( Contingency Teory )**

ترى هذه النظرية أن القيادة لن تنجم عن المزايا الفردية للقائد، ولكن يجب أن تتضمن مساهمات التفاعل والمشاركة ما بين القائد والتابع، لذلك ممكن أن نستنتج أن القيادة الناجحة هـي أولاً وأخيراً عملية تفاعل اجتماعي ( Rudnitski,1996 ) .

ويشير ردن ( Reddin) إلى أبعاد القيادة، التالية :

١- بعد المهمة : أي التوجه نحو المهمة بإدراك المدى الذي يمكن أن يتخذه القائد بتوجيه جهوده وجهود العاملين معه من أجل تحقيق الأهداف .

٢- بعد العلاقات : ويقصد به التوجه نحو تفعيل العلاقات الذي يمكن أن يتخذه القائد من أجل توفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة واحترام آراء الآخرون وأفكارهم ومشاعرهم (Van Tassel & Stambugh , 2004) .

## مهارات القادة

توصل بينيز (Bennis, 1999) أن أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها القادة ، هي :

**أولاً**: الكفاءة التقنية، هي الخبرة في ميدان محدد من ميادين الدراسة التي يكون فيها الشخص متفوقاً وفي المقدمة.

**ثانيـاً**: المهارة المفاهيمية، هي القدرة على التخطيط الاستراتيجي والتفكير بالتجريد.

**ثالثاً** : سجل النجاحات، يركز القادة في الأداء

القيادي على الأهداف الجوهرية المحددة. ويجب على القادة إثبات أنفسهم أمام الأتباع من خلال النجاح.

**رابعاً**: القدرة على العمل مع الآخرين، وهذه المهارة تتضمن التواصل والحوار والتحفيز.

**خامساً**: تذوق المهارة، ويقصد بها القدرة على تحديد وتنمية المهارة لدى الطلبة الموهوبين .

**سادساً**: الحكم، على القادة معرفة كيفية اتخاذ القرارات المهمة من خلال البيانات المعطاة، وفي إطار زمني محدد.

## الدراسات السابقة

قام الباحثان باستقراء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات ما يلي:

أجرت إسماعيل (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي على عينة من طلبة صفوف (العاشر والثامن والسادس) في مدينة العقبة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار تورنس للتفكير الإبداعي ومقياس سمة القيادة على عينة الدراسة. وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيادة والتفكير الإبداعي لصالح الطلبة ذوي المستويات العليا من التفكير الإبداعي، كما وجد فروق دالة إحصائياً يعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، كما وجد أيضاً فروق دالة إحصائياً يعزى لمستوى الصف لصالح (العاشر والثامن) وأخيراً وجد فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين متغيرات الدراسة .

أجرى رويتس (Roets,1997) دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى عينة تكونت (٤٦) طالباً وطالبة من مدرسة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية ، منهم (١٤) طالباً و(٣٢) طالبة تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٨) سنة . وتم تدريبهم على أربع مكونات أساسية من مكونات القيادة المبدعة وهي : التدريب على خصائص القادة المبدعين عبر التاريخ أو في الوقت الحاضر، والتدريب على مهارات البنشخصية، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة إبداعية وبناء المهارات الشخصية بين الطلبة. ومن أجل التوصل إلى نتائج الدراسة فقد تم تطبيق مقياس المهارات القيادية الخماسي على الطلبة كمقياس قبلي وبعدي، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارات الطلبة القيادية يعزى لمتغير التجريب، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور.

أما دراسة سميث (Steven & Smith,1999) فقد كانت حول تحديد القيادة وتنميتها في ظروف تعليمية إبداعية في بعض المدارس الابتدائية. ورأى الباحث أن التعريف الدولي المقبول للأطفال الموهوبين يضم سلسلة من العوامل التي تساهم في جعل الشخص موهوباً، ولكنها لا تذكر شيئاً عن قدرات الطفل

ومقدرته على المبادرة الذاتية، أو قدرته على العمل بشكل مستقل. كما بينت الدراسة أن المدارس والمعلمين مازالوا مقيدين بتعريف الموهوب تعريفاً مبنياً على التحصيل الأكاديمي والتقديرات العالية. واقترحت الدراسة عملية تحديد المبدعين يجب أن تتضمن تقديرات المعلم لسمات الطالب في مجال التعليم والدافعية والإبداع والقيادة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مميزات الطالب المبدع كانت: القدرة العقلية العامة والتفكير المبدع، والقدرة الأكاديمية العالية والثقة بالنفس والقدرة القيادية والدافعية المرتفعة للتعلم.

وأجرى شان (Chan, 2000) دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى الطلبة . حيث تكونت العينة من عدد من الطلبة الموهوبين في الجامعة الصينية ، وبعد أن تم تدريبهم على مهارات القيادة من خلال مواقف تدريبية تؤكد على النظرة الإبداعية للقيادة ، حيث أشتمل البرنامج لتدريبي على المحاور التالية : خصائص القيادة المبدعة ، وتعليم مهارات القيادة الناجحة ، ووضع الطلبة في مواقف عملية تحتاج إلى اتخاذ مواقف وقرارات إبداعية في حل المشكلات . وبعد الانتهاء من التدريب على البرنامج تم قياس سمة القيادة لدى الطلبة من خلال مقياس تم إعداده لهذه الغاية من قبل الباحث . وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير التدريب ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين القيادة والإبداع .

وأما دراسة ستيرنبيرغ (Sternberg . 2005 ) التي هدفت إلى التعرف على المهارات القيادة التي تميز الطلبة المبدعين . وقد ركزت هذه الدراسة إلى إخضاع عينة الدراسة ، والتي تكونت من طلب المدارس الثانوية إلى برنامج تدريبي مبني على مواقف تعليمية حقيقية لبعض المشكلات التي تحتاج إلى توليد أفكار إبداعية من أجل حلها . وفي نهاية البرنامج تم تطبيق مجموعة من الاختبارات ، والتي من بينها اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي ، واختبارات أكاديمية متنوعة ، واختبارات الذكاء العام . وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي : أولاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التجريب. ثانياً لا يوجد علاقة داله إحصائياً بين الاختبارات الأكاديمية ومهارات القيادة . ثالثاً يوجد علاقة إيجابية بين اختبارات الذكاء والقيادة .رابعاً توجد علاقة إيجابية بين التفكير الإبداعي ومهارات القيادة .

كما أجرى فولك ( Volk, 2006) دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في تنمية القيادة وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة، من خلال تطبيق برنامج تدريبي يعتمد على طرح مشكلات مستقبلية. وقد تم اختيار عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية في أربع ولايات في استراليا بلغ عددهم (١٣٧) طالباً وطالبة. منهم ٦٤٪ من الإناث، و٣٦٪ من الطلبة الذكور. وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية القيادة وحل المشكلات لدى

الطلبة. حيث بلغ حوالي ٧٥٪ من الطلبة تقدماً في المهارات القيادية، و٧٤٪ تطور لديهم مهارات البحث العلمي، و٧٤٪ من الطلبة تطور لديهم القدرة على حل المشكلات الإبداعي، في حين أن ٧٠٪ من عينة الدراسة نمى لديهم مهارات الاتصال، و٧٣٪ تحسنت لديهم الثقة بالنفس، في حين لم تجد الدراسة فروقاً بين الطلبة يعزى إلى متغير الجنس.

وقد أجرى مايرز وسلفير ( Myers & Silavir,2006 ) دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة الطلبة القادة على حل المشكلات الإبداعي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة الذين يمتلكون سمة القيادة من صفوف ( العاشر والحادي عشر ) من ولاية أهايو، حيث بلغ عددهم (١٢٢) طالباً وطالبه . وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين بحيث يتم تدريب المجموعة الأولى على الإبداع وطرح الأفكار الأصيلة، في حين يتم تدريب المجموعة الثانية على النتائج التعليمية التي يتم التوصل إليها، وعندما تمت ملاحظتهم أثناء التدريب على حل المشكلات من خلال دراسة نوعية. توصل الباحثان أن هناك علاقة قوية بين الإبداع والقيادة ، حيث لوحظ أن المجموعة الأولى التي تم تدريبها على الإبداع كانوا أكثر تميزاً من المجموعة الثانية في القدرة على حل المشكلات وطرح الأفكار الأصيلة. كما توصلت نتائج هذه الدراسة أن القادة الذين يتميزون بالإبداع يعتمدون على: طرح الأفكار، وتوليد البدائل، والتعامل بمرونة مع أفراد المجموعة، على عكس القادة في المجمعة الثانية الذين يعتمدون على الحجة والبيان في الحديث وكانوا أقل ديمقراطية من غيرهم.

ويمكن التوصل إلى النتائج التالية من خلال مراجعة الدراسات السابقة وتحليلها والتي تناولت القيادة وعلاقتها في متغيرات متعددة وهي:

ترتبط القيادة بالعديد من القدرات التي تساهم في تطوير قدرات القادة ونجاحهم في قيادة أتباعهم . فهي على علاقة إيجابية مع الإبداع، والذكاء، والقدرة على حل المشكلات الإبداعي. كما أن الطلبة الذين تتوافر لديهم سمة القيادة يمتازون عن غيرهم بالعديد من السمات والخصائص، مثل: الثقة بالنفس، والتعاون مع المجموعة، والقدرة على تحمل الغموض وتوليد الأفكار، وحل المشكلات، والمثابرة والإنجاز، والدافعية العالية .

## مشكلة الدراسة

رغم الصعوبات التي يواجهها علماء النفس والمربون عند محاولتهم دراسة الإبداع، والطلبة المبدعين، وتحديد سمة القيادة لديهم، إلا أن الطالب المبدع يمتلك سمات وخصائص تختلف عن باقي أقرانه من الطلبة وتميزه عنهم. ولأهمية الدور الريادي الذي يمكن أن يقوم به هؤلاء الطلبة المبدعين ، خاصة في مجال قيادة الأفراد، ولأهمية هذا الدور في تنمية المجتمع ومواكبة التطور والتقدم المتسارعين، ولعدم معرفة

المعلمين المسبقة بالسمات التي يتمتع بها هؤلاء الطلبة، جاءت هذه الدراسة لكي تسلط الضوء على علاقة التفكير الإبداعي بسمة القيادة

**فرضيات الدراسة**

في ضوء مشكلة الدراسة موضع البحث ستحاول الدراسة اختبار الفرضيات الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ ٠,٠٥) في درجات سمة القيادة تعزى إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي ( الدرجة الكلية)، لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ ٠,٠٥) في درجات سمة القيادة تعزى إلى متغير الجنس لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القيادة عند مستوى الدلالة ( α ≤ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة مستوى التفكير الإبداعي والجنس ومستوى الصف .

**أهمية الدراسة**

تكتسب هذه الدراسة أهميتها لأنها :

١- تساعد المعنيين في المجال التربوي على الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تربوية قيادية لهؤلاء الطلبة.

٢- يمكن أن تساعد على بناء الأساس الذي قد ينطلق منه تلبية حاجات هؤلاء الطلبة وتنمية قدراتهم الإبداعية.

٣- تسهم هذه الدراسة في توفير معلومات حول القدرات القيادة التي تتوافر لدى الطلبة، وعلاقتها في التفكير الإبداعي.

**التعريفات الإجرائية**

١- التفكير الإبداعي : هو العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي على الصورة اللفظية ( أ ) للأبعاد الآتية (الطلاقة – المرونة – الأصالة)، والمطورة للبيئة الأردنية.

٢- سمة القيادة : تعبر عن الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على مقياس سمة القيادة الذي تم إعداده لغايات هذه الدراسة.

٣- الصف السابع الأساسي : وهم الطلبة الذين يجلسون على مقاعد الدراسة من الصف السابع الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ .

**محددات الدراسة**

تتمثل محددات الدراسة الحالية بما يلي :

**أولاً** : اقتصار أفراد الدراسة على طلاب الصف السابع، وعليه فان اختلاف الأفراد قد يؤدي إلى اختلاف النتائج.

**ثانياً** : تتحدد نتائج الدراسة بمحددات أداتا القياس المستخدمة في قياس سمة القيادة والتفكير الإبداعي وعليه فان النتائج قد تختلف باختلاف استخدام مقاييس أخرى .

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة إربد للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م وقد بلغ عددهم ( ١٤٨٠ ) طالباً وطالبة، موزعين على ( ٢١ ) شعبة في ( ٨ ) مدارس .

## عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي من منطقة إربد، للعام الدراسي 2006 /2007.

وقد تم اختيار ( ٨ ) شعب بالطريقة العشوائية من طلبة الصف السابع الأساسي، بواقع (٤) شعب ذكور و(٤) شعب إناث، من أجل تطبيق أداتي الدراسة عليهم . و يوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة بشكلها النهائي.

**الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة.**

| الجنس | عدد الشعب | عدد الطلاب | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكر | ٤ | ١٦٦ | ١٦٦ |
| أنثى | ٤ | ١٦٨ | ١٦٨ |
| المجموع | ٨ | ٣٣٤ | ٣٣٤ |

## أدوات الدراسة

استخدم في هذه الدراسة الأداتين التاليتين :

### أولاً: اختبار تورانس (Torrance) الصورة اللفظية

تتكون الصورة اللفظية للاختبار من ستة اختبارات فرعية وهي :

١- توجيه الأسئلة : حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار تكوين اكبر عدد ممكن من الأسئلة لكي يعرف ما يحدث في الصورة بشكل صحيح.

٢- تخمين الأسباب : ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يخمن كل الأسباب المحتملة لتفسير المواقف التي تمثلها الصورة .

٣- تخمين النتائج : حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يخمن كل ما يمكن أن يترتب على الموقف الذي تمثله الصورة السابقة .

٤- تحسين الإنتاج : وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يفكر في أكثر الطرق غرابة لتطوير دمية بحيث تصبح أكثر تشويقاً وجمالاً بالنسبة للأطفال.

٥- استخدامات غير مألوفة : حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يفكر في أكثر عدد ممكن من الاستخدامات المثيرة غير المألوفة لعلب الكرتون الفارغة.

٦- افتراض أن : في هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يكتب كل ما يمكن أن يتوقعه من نتائج لموقف افتراضي غير واقعي يعرض عليه من خلال

صورة تمثل ذلك الموقف ( Torrance,1993 ) .

صدق الصورة الأصلية لاختبار (تورانس):

صدق المحتوى: يعتمد صدق المحتوى على تمثيل الاختبار للجوانب التي يقيسها، وبما أن اختبار تورانس صمم لقياس القدرة الإبداعية، وبعد تفحص نماذج الاختبارات الفرعية تبين بدقة مدى القدرات المقاسة وملاءمتها كمقياس للقدرة الإبداعية ، ويمكن القول أن صدق المحتوى متوافر لهذا الاختبار.

الصدق التلازمي للاختبار : لقد توصل تورانس إلى الصدق التلازمي للاختبار عندما تم استخدام محك تقديرات المعلمين من خلال دراسة تورانس وجبتا( Torrance & Japta) على عينة من (٨٠٠) طالب و(٣١) معلماً ، لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستوى المنخفض والطلبة ذوي المستوى المرتفع في القدرة على التفكير الإبداعي كما يقدرها المعلمون ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين ( المرتفعة ، والمنخفضة ) .

الصدق التنبؤي للاختبار : لقد توفر الصدق التنبؤي لهذا الاختبار ، من خلال الدراسة التتبعية التي قام بها تورانس ( Torrance ) والتي استمرت (١٢) سنة لإنجازات عينة من الطلاب بلغت في مجموعها (٢٣٦) طالباً وطالبة ، وعند استخرج معاملات الارتباط بين أداء المفحوصين على الاختبار ومحك الإنجاز ، فقد حصل على معامل ارتباط للطلاب الذكور قدره ( 59 ٪) والطالبات الإناث قدره (٤٦٪)، ( جروان، ٢٠٠٢) .

**ثبات الاختبار بصورته الأصلية**

لقد تحقق الثبات لاختبار تورانس ( Torrance ) للتفكير الإبداعي بالصورة اللفظية من خلال نتائج الدراسة التي أجراها تورانس عام (1967) على عينة مكونة من (١١٧) طالباً يدرسون في الصفوف السادس والخامس والرابع ، وبطريقة إعادة الاختبار على الطلبة بفارق زمني يتراوح بين أسبوع إلى أسبوعين ، وبحساب معامل الثبات بين درجات الاختبار الأول والثاني ، أشارت معاملات الثبات أن الدرجات الكلية للمفحوصين تتمتع بمعامل ثبات قدره (٠.٧١) على الصورة اللفظية (جروان، ٢٠٠٢ ) .

صدق الصورة الأردنية لاختبار تورانس ، الصورة اللفظية لقد قام الشنطي ( ١٩٨٣ ) بعدد من الإجراءات من اجل التوصل إلى دلالات صدق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وقد كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ ١ ٠و٠) لجميع أبعاد الاختبار.

**ثبات الصورة الأردنية المعربة لاختبار تورانس**

لقد قام الشنطي ( ١٩٨٣ ) بعدة إجراءات من اجل التحقق من ثبات الاختبار وذلك عن طريق إعادة الاختبار على عينة من المفحوصين بلغت (١١٨) طالباً وطالبة، فحصل على معاملات ثبات بلغت (٠,٥٧٤)

على بعد الطلاقة، و(٠.٧٣٠) على بعد المرونة، و(٠.٣٨٧) على بعد الأصالة، و(٠.٧٠٤) (على الدرجة الكلية للاختبار).

**ثانياً: مقياس سمة القيادة**

تم استخدام مقياس سمة القيادة التي أعدته إسماعيل (٢٠٠٦).

## نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات سمة القيادة تعزى إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

وللإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مقياس سمة القيادة، كما تم تحديد مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال أداءهم على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، حيث كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (١٦٨.٨٨٥). في حين كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المرتفع على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي(١٨٧.٦٤٤).

والجدول رقم (٢) يوضح دلالات فحص الفروق بين أداء الطلبة على مقياس سمة القيادة وعلى الصورة اللفظية من اختبار تورانس سابقة الذكر.

**الجدول رقم (٢). تحليل التباين الثنائي لدرجات سمة القيادة وفق متغيرات الإبداعي ومستوى الجنس والتفاعل بين هذه المتغيرات.**

| مصدر التباين | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعة | ١ | ٥٤٨٨٧.٥٢ | ١٥٣٩٨.٨٦٨ | ٠.٠١ |
| الجنس | ١ | ٢٦١٨.١٩٨ | ١٦.٦٢٨ | ٠.٠٠ |
| الابداع | ١ | ٩٢٢١.٢٨٣ | ٤٤.٤٦٦ | ٠.٠٠ |
| الجنس × الإبداع | ١ | ١١٥.٥٠٩ | ٠.٠٥١ | ٠.٣١ |
| الخطأ | ٣٢٩ | ٤٢١٣.٩٨٩ | - | - |
| الكلي | ٣٣٣ | - | - | - |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) لمتغير التفكير الإبداعي، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المتعدد (٤٤.٤٦٦)

وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠,٠٠)، وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ ٠٥ . ٠ ) بين متوسط أداء الطلبة على مقياس سمة القيادة ، وبين مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وبالنظر إلى هذه المتوسطات يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء الطلبة ذوي مستوى الإبداع المرتفع.

• النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية من فرضيات الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤٥ ٠,٠ ) في درجات سمة القيادة تعزى إلى متغير الجنس لدى طلبة الصف السابع الأساسي .

وللإجابة على هذه الفرضية من فرضيات الدراسة تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء الذكور والإناث على مقياس سمة القيادة، حيث كان متوسط أداء الطلبة الذكور (١٩٢.١١٢) في حين كان متوسط أداء الإناث (١٧٩.٣٧٣)..

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤) تشير النتائج أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ ٠٥ . ٠ ) لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المتعدد (١٦.٦٢٨)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠.٠٠)، وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ ٠٥ . ٠ ) بين متوسط أداء الذكور والإناث على مقياس سمة القيادة ، وبالنظر إلى هذه المتوسطات يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء مجموعة الذكور .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القيادة عند مستوى الدلالة ( α ≤٥ ٠,٠ ) تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة مستوى التفكير الإبداعي والجنس.

وللإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مقياس سمة القيادة، تبعاً للتفاعل بين متغيرات الدراسة التفكير الإبداعي والجنس. حيث كان متوسط أداء طلبة الصف السابع الذكور ذوي المستوى المنخفض (١٦٢.٠٠)، في حين كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المرتفع (١٨٢.١٠)، كما كان متوسط أداء طلبة الصف السابع الإناث ذوي المستوى المنخفض (١٦٥.٢١٤)، في حين كان متوسط أداء الطالبات ذوي المستوى المرتفع (١٧٩.٦٨٢). وبالنظر في الجدول رقم (٤) فإنه لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ ٠٥ . ٠ ) للتفاعل بين متغيري الدراسة الصف والجنس.

## المناقشة والتوصيات

مناقشة نتائج الفرضية الأولى : كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي ، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤٥ ٠و٠) بين متوسط أداء الطلبة ذوي مستوى التفكير الإبداعي المرتفع ، ومتوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض، وذلك على مقياس سمة القيادة ، وقد

كانت هذه النتائج لصالح ذوي مستوى التفكير الإبداعي المرتفع .وبالنظر إلى هذه النتائج فإنها تؤكد وجود أثر إيجابي وعلاقة بين سمة القيادة والتفكير الإبداعي، مما يؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى الطلبة الذين لديهم سمة القيادة . وتأكد هذه النتائج على أهمية الاهتمام بالطلبة الذين تتوافر لديهم سمة القيادة، وضرورة تدريبهم على مهارات الإبداع، وإتاحة لهم الفرص التي تلبي احتياجاتهم وخصائصهم ، وتنمي قدراتهم، وتوفير الفرص التي تظهر قدراتهم القيادية على حل المشكلات المدرسية ، وقيادة الأنشطة المنهجية ، وغير المنهجية .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: سميث (Smith,1999) ، ودراسة شان (Chan,2000)، ودراسة ستيرنبيرغ (Sternberg , 2005)، ودراسة فولك (Volk, 2006)، ودراسة مايرز وسلفير (Myers & Silavir,2006) ودراسة إسماعيل (٢٠٠٦) .

مناقشة نتائج الفرضية الثانية : كشفت نتائج الدراسة، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≥٥ ٠و٠) بين متوسط أداء الطلبة الذكور، ومتوسط أداء الإناث، وذلك على مقياس سمة القيادة ، وقد كانت هذه النتائج لصالح أداء الطلبة الذكور .

وقد يكون سبب ذلك طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تفرض على الإناث عادات وتقاليد، تمنعها من حرية التعبير عن الرأي، أو إتاحة المجال أمامها في اتخاذ القرار. على عكس الطلبة الذكور الذين يتاح أمامهم فرص عديدة في اتخاذ القرار وطرح الأفكار، ومناقشة العديد من القضايا داخل المنزل وخارجه.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رويتس (Roets, 1997).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة : كشفت نتائج الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≥٥ ٠و٠) للتفاعل بين متغيري الدراسة .

## التوصيات

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع التوصيات على النحو التالي :

١ - إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول برامج تدريبية لتنمية مهارات الطلبة الإبداعية والقيادية.

٢ - ضرورة رعاية الطلبة المبدعين الذين تتوافر لديهم سمة القيادة ورعايتهم ومساعدتهم على إبراز قدراتهم القيادية في حل المشكلات بطريقة إبداعية.

٣ - زيادة الاهتمام بتدريب المعلمات على كيفية تقديم المساعدة للطالبات اللواتي لديهن سمة القيادة، لما له من أثر إيجابي على العملية التربوية وعلى المدرسة والمجتمع.

المراجــــــــــع

أولاً: المراجع العربية

**اسماعيل ، نجاح**. *مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة العقبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، (٢٠٠٦).

**جمل ، محمد جهاد**. *تنمية مهارات التفكير الإبداعي* . من خلال المناهج الدراسية . العين : دار الكتاب الجامعي، (٢٠٠٥) .

**حسين، عبدا لهادي حسين**. *إستخدام الحاسوب في تنمية التفكير الإبتكاري*. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر، (٢٠٠٢).

**حنورة ، مصري**. *الإبداع وتنميته من منظور تكاملي* . ط٣ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، (٢٠٠٣).

**سعادة، جودة**. *تدريس مهارات التفكير*. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع، (٢٠٠٣).

**شبيب، بارعه**. *فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، (٢٠٠٠).

**الشنطي ، راشد**. *دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي : صورة معدلة للبيئة الأردنية* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن، (١٩٨٣).

**قطامي ، يوسف ؛ قطامي ، نايفة**. *سيكولوجية التعلم الصفي*. عمان : الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، (٢٠٠٠).

المساد ، محمود (٢٠٠٣) . الإدارة الفعالة . بيروت : مكتبة لبنان ناشرون .

ثانياً : المراجع الأجنبية

**Chan, D. W.**. *Development of* Gifted *education in Hong Kong*. gifted *Education International*. Jan 2000, Vol. 22 Issue 2, p94, 4p, 2 charts. (1997),

**Costa. Arthure & Kallick . Bena**. *Habits of Mind, Adevelopment Series , Discovering and Exploring* . Association For Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia. USA. (2000).

**Gonzales, M & Campos, A**. *Influence of Creativity on Vivdness of Imagery. Perceptual and Motor Skills* , Vol. 78 (3) 1067 – 1071, ( 1997 ).

**Guilford, J.P.R.** *The Nature of Human Intelligence. New York, Mc-Hill*. (1987).

**Langaeher, J.** Teaching *Students to Think. Blooming Ton, International Education Service. Indiana University* Academic Press. (1988).

**Roets, EL .F.** Leadership Skills of Gifted Students in a Rural Setting: Promising Programs for Leadership Development Source: *Rural Special Education Quarterly, Winter* 2004, Vol. 23 Issue 1, p16,6p. (1997) .

**Rudnitsk,R,A** *Global leadership theory*: The Oretical Roots, Principles, and Possibilities for the Future. Gifted Education International, 11, 80-85 . .(1996).

**Sternberg, R.J** *The theory of successful intelligence. Review of General Psychology*, 3, 292-316 . .(1999) .

**Sternberg, R. J.** *A Model of Giftedness in* Leadership. (2005) .

Vol. 28 Issue 1, p37-44, 8p, 1 .

**Steven, M. & Smith,**.*The Machinery of Creative Thinking From Innovative Leader* . Journal of Police Science and Administration, V 6 , Number 8 # 290 . (1999).

**Torrance, E.P.** *The Nature of Creativity As Manifest Testing, in Sternberg*, R, J (ed ) The Nature of Creativity (pp.43 – 75) . New York: Press Syndicate of University of Cambridge . . (1993)

**Van Tantassel, Joyce & Stambaugh,Tamra** *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners.* $3^{rd}$ ed USA. (2004).

**Volk, Valerie** Gifted *Children Grovp Work in education and Leadership.* Vol 28 LSSUE3,P175-178, 4P. ( 2006) .

**Wisberg, R. W.** (1993). Problem Solving & Creativity. Sternberg (ed.) *The Nature of Creativity.* $2^{nd}$ ed. USA: W.H. Sternberg (ed) The Nature of Creativity.

Wool folk, Anita. E. (1998) Educational Psychology. $7^{th}$. Ed. Boston, Allyn & Bacon. (P.P 130-145).

# How the Leadership Characteristic is Different according to the Level of Creative Thinking of The $V^{th}$ Essential Grade in Irbid Town

* Abdel Hakim Mahmoud El safi; ** Othman Mustafa al jabber

** Assistant Professor, Educational psychology University : U.N.R.W.A, Jordan*; ***Assistant Professor, Arabic Language Humanities Studies, Sciences and Technology,Jordan*

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 12/5/1429H.)

**Abstract**. This research aims to surveying how leadership characteristic levels are different according to the levels of the creative thinking for the $7^{th}$ essential grade pupils in a school in Irbid.

To achieve this aim, a sample of (334) male and female pupils was selected. Turans's test for creative thinking ,in its oral form , was applied. Also, leadership characteristic measurement was applied on this sample.

The results revealed that there are differences between the average of performance of high level pupils and that of low level pupils in the creative thinking. These differences have a statistical notion at the level ( $0,05 \geq \alpha$ ). All these differences were on behalf of the high level pupils.

Moreover, this research revealed that there are differences, of statistical notion at the level ( $0,05 \geq \alpha$ ), between the average of performance of female pupils and that of male ones on the measurement of leadership characteristic. The differences were on behalf of the male pupils.

The research revealed also that there is no difference, of statistical notion at the level ( $0,05 \geq \alpha$ ), between the exchanges of the research.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٦٩-٦١٢، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# الدعوة إلى الله في ضوء قوله تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَـٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾

**محمد بن عبد الله العيدي**

*الأستاذ المساعد بقسم القرآن وعلومه، كلية الشريعة، جامعة القصيم*

(قدم للنشر في ١٦/٢/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ)

**ملخص البحث.** يتكون البحث من مقدمة تتضمن أهمية الموضوع، ثم تمهيد: اشتمل على تقديم بين يدي الآية، وأنها محكمة في جهة العصاة من الموحدين، ومَن رُجي إيمانه من الكافرين، ومنسوخة بالقتال في حق الكافرين المعاندين، ثم بينت أهمية أسلوب الدعوة إلى الله تعالى، ثم ضرورة تنوع أساليب الدعوة ، لأن الناس تتفاوت عقولهم فلا يناسبهم أسلوب واحد في الإقناع. ثم ذكرت الفصل الأول: أسلوب الحكمة، واشتمل على: تعريفها لغةً واصطلاحاً، ثم معانيها، ثم أهميتها، ثم أنواعها، ثم خصائصها وأساليب اكتسابها. ثم الفصل الثاني: الموعظة بالتي هي أحسن، واشتمل على: تعريفها لغةً واصطلاحاً، ثم أساليبها، ثم شروطها، ثم أهميتها، ثم خصائصها.ثم الفصل الثالث: أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن، واشتمل على: تعريفها لغةً واصطلاحاً، ثم مشروعيتها، فَبَيَّنتُ أن المدعو إذا كان قابلا للحكمة أو الموعظة الحسنة أو لهما جميعاً لم يحتج إلى مجادلة ، فإذا مَانَع جُودِل بالتي هي أحسن ،ثم ذكرت أهمية المجادلة بالتي هي أحسن ، ثم أساليبها، ثم أنواعها،ثم خصائصها، وقد ذكرت أمثلة تطبيقية من القرآن الكريم،والسنة النبوية لكل أسلوب في نهاية كل فصل. ثم الخاتمة: ذكرت فيها نتائج البحث، ثم فهرس المراجع. وقد عزوت الآيات، وخرجت الأحاديث مكتفياً بما ورد في الصحيحين أو أحدهما، فإن لم يكن فمما وجدته في كتب السنة، مع الاجتهاد في بيان درجته من أقوال أهل العلم، وشرحت الكلمات الغريبة، وأصَّلْتُ البحثَ بتوثيق معلوماته من كتب التفسير والحديث والدعوة. وصلى الله وسلم على نبينا محمد .

## المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد. وعلى آله وصحبه أجمعين، والتابعين لهم بإحسان.

**أما بعد**

فإن الدعوة إلى الإسلام دعوة عالمية تفي بحاجات البشرية الروحية والمادية، من أجل ذلك فهي تتخذ من الأساليب المتعددة، والوسائل المتنوعة ما يحقق لها هدف الدعوة على أكمل وجه، بهدف بيان حقيقة الإسلام، وتوضيح أسسه وأهدافه، كما أن هذه الأساليب تتفق مع العقل والفطرة، لأنها تجذب العقول، وتشوق النفوس، وتحرك القلوب والوجدان، ولها أثر فعال في نشر الدعوة الإسلامية لضمان نجاح الدعوة والداعية. ومن الآيات الشاملة لأساليب الدعوة الرئيسة، ودعائمها الأساسية خطاب الله ﷻ لرسوله ﷺ ابتداء: ﴿ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[1]. وبذلك تراعي الدعوة الإسلامية أصناف المدعوين، لضمان قوة التأثير، والإقناع بالأدلة والبراهين، والحجج الواضحة، فتختلف أساليب الدعوة إلى الله تعالى حسب أصناف المدعوين. والداعية البصير هو الذي يعلم أوضاع المدعوين وأحوالهم المختلفة، ليحدد الهدف والمنهج، والأسلوب الذي يسير عليه، ويلتزم به في دعوته، وبذلك يوفق الداعية، وتؤتي دعوته ثمارها بتوفيق الله تعالى. فالأسلوب القرآني في الدعوة إلى الله تعالى يتميز بمراعاة حال المدعوين، ومراعاة طبيعة موضوع الدعوة ذاته[2]. ولم أجد من كتب عن الدعوة إلى الله تعالى في ضوء هذه الآية كتابة تأصيلية من كتب التفسير، فاستعنت بالله تعالى في جمع المادة العلمية لهذا البحث من بعض كتب التفسير، مع الأولوية للمتقدم منها. وتعزيز هذه المادة من كتب الحديث والدعوة. ومما وجدته من الدراسات السابقة حول هذا الموضوع:

- ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن: د/ مصلح سيد بيومي، نشر المكتبة التوفيقية، الطبعة الثانية١٣٧٩هـ.
- أسس الدعوة وآداب الدعاة: د/ محمد السيد الوكيل، طبع دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الرابعة ١٩٩٣م.
- أسلوب الدعوة القرآنية: د/ عبد الغني محمد بركة، طبع مكتبة وهبة، الطبعة الأولى ١٩٨٣م.
- أسلوب الدعوة في القرآن الكريم: محمد فضل الله، طبع دار الزهراء للطباعة.
- أصول الدعوة: د. عبد الكريم زيدان، مكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠١هـ.
- الأمة الوسط والمنهاج النبوي في الدعوة إلى الله: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر وزارة الشئون الإسلامية والدعوة والإرشاد، المملكة العربية

(١) سورة النحل: ١٢٥.

(٢) أسلوب الدعوة القرآنية (٣٩٣).

السعودية، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.

- تذكرة الدعاة: البهي الخولي، نشر دار القلم، بيروت، الطبعة الخامسة ١٣٩٧هـ.

- حكمة الدعوة : الأستاذ/ رفاعي سرور ، طبع مكتبة وهبة، الطبعة الثانية ١٩٨٧م.

- الحكمة في الدعوة إلى الله تعالى: د/ سعيد ابن علي بن وهف القحطاني، مطبعة سفير بالرياض، الطبعة الأولى١٤١٢هـ.

- الحكمة في الدعوة إلى الله: د/ زيد عبد الكريم الزيد، نشر دار العاصمة، الرياض، الطبعة الأولى ١٤١٢هـ.

- الحوار في القرآن : د/ محمد حسين فضل الله ، طبع دار التعاريف للمطبوعات سوريا، الطبعة الخامسة ١٩٨٧م.

- خواطر على طريق الدعوة: للشيخ/ محمد حسان ، دار الخلفاء، الطبعة الأولى.

- الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم: د/ محمد طلعت أبو صير، طبع المطبعة العربية الحديثة، ١٩٨٦م.

- الدعوة الإسلامية في ضوء الكتاب والسنة: د/ محمد رجب الشتيوي ، طبع دار الطباعة المحمدية، الطبعة الأولى ١٩٩٠م.

- الدعوة الإسلامية في عهدها المكي: د. رؤوف شلبي، طبع دار الفجر الجديد .

- الدعوة الإسلامية: أصولها، ووسائلها : د/ أحمد أحمد غلوش، نشر دار الكتاب المصري، القاهرة.

- الدعوة الإسلامية، مفهومها وحاجة المجتمعات إليها: محمد خير رمضان يوسف، نشر مطابع الفرزدق الرياض، الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ.

- دعوة الرسل إلى الله تعالى: محمد أحمد العدوي، نشر مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة.

- الدعوة إلى الإسلام : أبو بكر زكريا، طبع مطبعة العروبة القاهرة، ١٣٨٢هـ.

- الدعوة إلى الله تعالى بالقرآن الكريم: د/خالد بن عبد الرحمن القريشي، بحث مُحَكَّم، مجلة جامعة الإمام، العدد (٣١)، رجب ١٤٢١هـ.

- الدعوة إلى الله سبحانه، وأخلاق الدعاة: سماحة الشيخ/ عبد العزيز بن عبد الله بن باز، نشر الدار السلفية، الكويت، الطبعة الأولى ١٤٠٤هـ.

- الدعوة في الإسلام عقيدة ومنهج: د/السيد رزق الطويل، طبع المؤسسة العربية الحديثة، ١٩٨٨م.

- الدعوة قواعد وأصول: جمعة أمين عبد العزيز، طبع دار الدعوة بالإسكندرية، الطبعة الثانية ١٩٨٩ م.

- الدعوة والدعاة في العصر الحديث : د/محمد الجيوشي، طبع مركز صالح بجامعة الأزهر، ١٩٩٧م.

- ركائز الدعوة إلى الله تعالى في ضوء

النصوص وسير الصالحين: ا . د. فضل إلهي، نشر إدارة ترجمان الإسلام، باكستان، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ.

- صفات الداعية النفسية: د. عبد الله ناصح علوان، نشر دار السلام ، القاهرة، ١٤٠٥هـ.

- فقه الدعوة الفردية: د. علي عبد الحليم محمود، نشر دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ.

- فقه الدعوة إلى الله تعالى: د. علي عبد الحليم محمود، نشر دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الثانية ١٤١١هـ.

- فقه الدعوة: د. جمعة على الخولي، طبع دار الطباعة المحمدية، الطبعة الثانية ١٩٩٧م.

- قواعد الدعوة إلى الله: د. همام عبد الرحيم سعيد، نشر دار العدوي، عمّان، الطبعة الثانية ١٤٠٥هـ.

- كيف ندعو إلى الإسلام: فتحي يكن، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان ، الطبعة الثالثة ١٩٧٧م.

- محاضرات في أصول الدعوة والدعاة : د. سليمان محمد الدبشة ، طبع دار الهدى للطباعة ، الطبعة الأولى ١٩٨٧م.

- المدخل إلى علم الدعوة : د. محمد أبو الفتح البيانوني ، طبع مؤسسة الرسالة ، بيروت لبنان ، الطبعة الثالثة ١٤١٥هـ .

- مشكلات الدعوة والداعية: فتحي يكن ، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة الثالثة عشر ١٩٨٧م.

- المُصَفّى من صفات الدعاة: عبد الحميد البلالي، نشر مكتبة المنار الإسلامية، الطبعة الأولى ١٤٢١م.

- مفهوم الحكمة في الدعوة: د. صالح بن عبد الله بن حميد، نشر وزارة الشئون الإسلامية والدعوة والإرشاد المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.

- مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة، مفهوم، ونظر، وتطبيق : د. سعيد بن علي بن وهف القحطاني، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .

- منهج الدعوة في العهد المدني: د. حسن عبد الحميد حسن ، طبع دار الثقافة، الطبعة الأولى ١٩٨٤م.

- منهج الدعوة في ضوء الواقع المعاصر: عدنان بن محمد آل عرعور، الطبعة الأولى ١٤٢٦.

- وسائل الدعوة: د. عبد الرحيم بن محمد المغذوي، نشر دار اشبيليا، الرياض، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.

وقد جاءت خطة البحث على النحو التالي:

**المقدمة**: وذكرت فيها أهمية الموضوع، وخطة البحث:

التمهيد: وذكرت فيه:

أولاً: بين يدي الآية.

ثانياً: بيان أهمية أسلوب الدعوة إلى الله تعالى.

ثالثاً: ضرورة تنوع أساليب الدعوة إلى الله تعالى.

الفصل الأول

أسلوب الحكمة: ويشتمل على ستة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الحكمة لغةً واصطلاحاً.

المبحث الثاني: معاني الحكمة في القرآن الكريم.

المبحث الثالث: أهمية أسلوب الحكمة في مجال الدعوة إلى الله تعالى.

المبحث الرابع: أنواع الحكمة.

المبحث الخامس: خصائص الحكمة وأساليب اكتسابها.

المبحث السادس: أمثلة تطبيقية للحكمة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

الفصل الثاني

أسلوب الموعظة الحسنة: ويشتمل على ستة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الموعظة لغةً واصطلاحاً.

المبحث الثاني: أساليب الموعظة الحسنة.

المبحث الثالث: شروط الموعظة الحسنة.

المبحث الرابع: أهمية أسلوب الموعظة الحسنة في مجال الدعوة إلى الله تعالى.

المبحث الخامس: خصائص أسلوب الموعظة الحسنة.

**المبحث السادس:** أمثلة تطبيقية للموعظة الحسنة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

الفصل الثالث

أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن: ويشتمل على سبعة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الجدال لغةً واصطلاحاً.

المبحث الثاني: مشروعية المجادلة.

المبحث الثالث: أساليب الجدال في القرآن الكريم.

المبحث الرابع: أنواع الجدال في القرآن الكريم.

المبحث الخامس: أهمية أسلوب الجدال في مجال الدعوة إلى الله تعالى.

المبحث السادس: خصائص أسلوب الجدال بالتي هي أحسن.

المبحث السابع: أمثلة تطبيقية للجدال بالتي هي أحسن، من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

الخاتمة: وسوف أذكر فيها ما ظهر لي من نتائج في هذا البحث.

فهرس المراجع:

وقد كان منهجي في هذا البحث على النحو التالي:

-عزو الآيات القرآنية.

- تخريج الأحاديث الواردة مكتفياً بما ورد في الصحيحين أو أحدهما. فإن لم يكن فمما وجدته في كتب السنة، مع الاجتهاد في بيان درجته من أقوال أهل العلم.

-شرح الكلمات الغريبة.

-تقسيم البحث إلى فصول ومباحث، تسهيلاً للوصول إلى مطلب القارئ.

-تأصيل البحث بتوثيق معلوماته من كتب التفسير والحديث والدعوة.

وقد اجتهدت في جمع مادة البحث، مع الاعتراف بالتقصير، راجياً من الله سبحانه وتعالى أن ينفع به، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، فأشكر الله سبحانه وتعالى الذي مَنّ عليّ بإعداد هذا البحث، ثم أشكر كل من أعانني على ذلك، وأن يجزيه عني خيراً. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمين.

## التمهيد

### ويشتمل على:

### أولاً: بين يدي الآية

قال القرطبي :[هذه الآية نزلت بمكة في وقت الأمر بمهادنة قريش، وأمره أن يدعو إلى دين الله وشرعه بتلطف ولين دون مخاشنة وتعنيف، وهكذا ينبغي أن يوعظ المسلمون إلى يوم القيامة. فهي محكمة في جهة العصاة من الموحدين، ومنسوخة بالقتال في حق الكافرين. وقد قيل: إن من أمكنت معه هذه الأحوال من الكفار ورجي إيمانه بها دون قتال فهي فيه محكمة.والله أعلم] (٣).

وقال الشنقيطي :[وينبغي أن تكون دعوته إلى الله بالحكمة، وحسن الأسلوب، واللطافة مع إيضاح الحق، لقوله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ﴾ (٤) الآية، فإن كانت دعوته إلى الله بقسوة وعنف وخرق، فإنها تضر أكثر مما تنفع، فلا ينبغي أن يسند الأمر بالمعروف إسناداً مطلقاً، إلا لمن جمع بين العلم والحكمة والصبر على أذى الناس، لأن الأمر بالمعروف وظيفة الرسل وأتباعهم، وهو مستلزم للأذى من الناس، لأنهم مجبولون بالطبع على معاداة من يتعرض لهم في أهوائهم الفاسدة ،وأغراضهم الباطلة] (٥).

### ثانياً : بيان أهمية أسلوب الدعوة إلى الله تعالى

مما لا ريب فيه أن نجاح الداعية في دعوته إلى الله تعالى إنما يتوقف على حسن عرضه لدعوته. والدعوة الناجحة هي التي تحتاج إلى الأسلوب الأمثل في عرضها، وأعظم الأساليب على الإطلاق هو ما ذكره الله ﷻ في قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾(٦). ومعلوم أن الأسلوب الحسن هو أحد العوامل الحساسة

---

(٣) الجامع لأحكام القرآن ١٠/٢٠٠

(٤) سورة النحل : ١٢٥.

(٥) أضواء البيان : ٢/١٧٤.

(٦) سورة النحل : ١٢٥.

والهامة التي توفر على الداعية الوقت والجهد، وتصل به إلى الغاية والمطلوب بأقل التكاليف وأيسر السبل، ومن أبرز الأمور التي ينبغي توافرها للداعية ليتمتع بالأسلوب الحسن في مجالات دعوته، ما يحصل به التعرف على الوسط الذي سيكون ميدانا لنشاطه وعمله، فيدرس أوضاعه ومشكلاته واتجاهاته وميوله ورغباته. وإذا نظرنا إلى واقع المجتمعات اليوم نجد أنها تموج بالكثير من المذاهب والاتجاهات، التي تتجاذب الناس، بما تعرضه عليهم من دعايات وأساليب مقنعة، تخاطبهم من حيث يصغون ويسمعون، وتأتيهم من حيث يحسون ويشعرون، وتلامس جروحاتهم، وتتحسس أمراضهم، وتتلمس مشكلاتهم. ودعاة الإسلام يجب ألا يكونوا أقل عناية واهتماماً بأساليب دعوتهم من هؤلاء الذين بذلوا وقتهم وجهدهم في غير مرضاة الله تعالى، فالإسلام في هذا الزمن بحاجة إلى دعاة يحسنون عرض تشريعاته ومبادئه بأسلوب شيق جذاب، يبشرون ولا ينفرون، ويوضحون ولا يعقدون، ويحسنون ولا يسيئون، فكم من أدعياء شوهوا الإسلام بسوء دعوتهم له، وأساءوا إليه وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا [(٧)].

**ثالثاً: ضرورة تنوع أساليب الدعوة إلى الله تعالى**

عن ضرورة تنوع الأساليب الدعوية قال محمد رشيد رضا: [ إن التنوع في الاحتجاج والتفنن في أساليبه من ضرورات الدعوة إلى الدين وإلى غير الدين، ومن المقاصد البشرية أيضا، لأن التزام دليل واحد على المطلوب لابد من تكرار ذكره، أو إيراد عدة أدلة بأسلوب واحد، قد يفضى إلى سآمة الداعي من التكرار، على رغبته في الدعوة، وتفانيه في نشرها وإثباتها. فكيف يكون تأثيره في المدعوين الكارهين له ولها، إذالم يعقلوا الدليل الأول، أو لم تتوجه قلوبهم إلى تدبر الأسلوب الواحد المشتمل على عدة أدلة. لا جرم أنهم يكونون في منتهى السآمة والضجر من سماع ذلك وفي غاية النفور منه. كيف وقد كان المعاندون منهم ينهون عن هذا القرآن، وينأون عنه، على ما امتاز به في مقام التفنن والتنويع والبلاغة المعجزة في كثرة الأساليب ] [(٨)]. ومن هنا ينبغي أن يكون الدعاة إلى الله تعالى على قدر عظيم من الفهم والإدراك لواقع مجتمعهم الذي يعيشون فيه، كما ينبغي عليهم أن يكونوا على إلمام بأحوال المجتمعات الأخرى، وعلى قدر كبير من العلم الشرعي، والفهم الصحيح للأدلة والنصوص، حتى يستطيعوا عرض دعوتهم وإيصالها إلى المدعوين، بالأسلوب الحسن الذي يجذب هؤلاء المدعوين، ويحببهم إلى ما دُعُوا إليه مما فيه مرضاة لله تعالى، فالدعوة والداعية شيئان متلازمان لاغنى لأحدهما عن الآخر، ولا يمكن أن يؤتيا ثمارهما بانفصال أحدهما عن الآخر، فالمسلم الملتزم بدينه، والفاهم لدعوته فهماً سليما، لكنه يسئ تقديمها للناس، لا يقل خطراً عن المسلم الذي لا يفهم إسلامه

---

(٧) انظر مشكلات الدعوة والداعية (١١١، ١٦٨).

(٨) تفسير المنار ٧ / ٣٢٣.

الفهم الصحيح، ولكنه ألحن بالحجة من سابقه، حيث إنه يجيد الحوار ويحسن العرض، فالأول يسئ تقديم دعوته للآخرين، والثاني يجهل مايدعو إليه. ومن هنا نقول إنه لابد أن يُقدَّم الإسلام بدعوة صحيحة، مع داعٍ واعٍ متخلق بما يدعو إليه. فالدعوة والداعية لا غنى لأحدهما عن الآخر، ولا يمكن الفصل بينهما[٩]. ويتضح هذا فيما ذكره سبحانه عن نبيه شعيب ﷺ حيث قال تعالى: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ ﴾[١٠]، أي: يا قوم أرأيتم إن كنت على بيان وبرهان من ربي فيما أدعوكم إليه من عبادة الله تعالى، والبراءة من عبادة الأوثان والأصنام، وفيما أنهاكم عنه من إفساد المال، وقد رزقني ربي رزقا حلالا طيّبًا، وما أريد أن أنهاكم عن أمر ثم أفعلُ خلافه، بل لا أفعل إلا ما آمركم به، ولا أنتهي إلا عما أنهاكم عنه[١١]. وكذلك ما أمر به سبحانه وتعالى نبيه محمداً ﷺ حيث قال: ﴿ قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي ﴾[١٢] أي: قل يا محمد هذه الدعوة التي أدعو إليها، والطريقة التي أنا عليها، من الدعاء إلى توحيد الله، وإخلاص العبادة له، والانتهاء إلى طاعته، وترك معصيته، سبيلي وطريقتي

(٩) الدعوة قواعد وأصول ( ٣٩ ).

(١٠) سورة هود: ٨٨.

(١١) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٢/ ١٠٣.

(١٢) سورة يوسف: ١٠٨.

ودعوتي، أدعو إلى الله وحده لا شريك له، على بصيرة وعلم ويقينٍ منّي أنا، ويدعو إليه على بصيرة أيضًا من اتبعني وصدقني وآمن بي[١٣]. ولا ريب أن الناس تتفاوت عقولهم فلا يناسبهم أسلوب واحد في الإقناع، لذا نجد أن الله تعالى – وهو الحكيم العليم - ذكر أساليب متعددة للدعوة إليه، فقال جل وعلا: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[١٤]، فهذه الآية بينت تفاوت طرق دعوته عليه الصلاة والسلام، لتفاوت مراتب الناس، فمنهم مستجيبون قابلون للحق، وهم أصحاب نفوس مشرقة، قوية الاستعداد لإدراك المعاني، قوية الانجذاب إلى المبادىء العالية، مائلة إلى تحصيل اليقين على اختلاف مراتبه، فهؤلاء يدعون بالحكمة. ومنهم عوام أصحاب نفوس كدرة، ضعيفة الاستعداد، شديدة الألف بالمحسوسات، قوية التعلق بالرسوم والعادات، قاصرة عن درجة البرهان، لكن لا عناد عندهم، فهؤلاء يدعون بالموعظة الحسنة. ومنهم من يعاند ويجادل بالباطل ليدحض به الحق، لِما غَلب عليه من تقليد الأسلاف، ورسخ فيه من العقائد الباطلة، فصار إلى حال لا تنفع فيه المواعظ والعبر، بل لا بد من إلقامه الحجر، بأحسن طرق الجدال، لتلين عريكته، وتزول شكيمته، وهؤلاء الذين أمر الله تعالى

(١٣) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٣/ ٧٩، ٨٠.

(١٤) سورة النحل: ١٢٥.

نبيه ﷺ أن يجادلهم بالتي هي أحسن [١٥] . وفي هذا قال شيخ الإسلام ابن تيمية: [ الناس ثلاثة أقسام: إما أن يعترف بالحق ويتبعه فهذا صاحب الحكمة، وإما أن يعترف به لكن لا يعمل به فهذا يوعظ حتى يعمل، وإما أن لا يعترف به فهذا يجادل بالتي هي أحسن لأن الجدال فيه مظنة الإغضاب، فإذا كان بالتي هي أحسن حصلت منفعته بغاية الإمكان كدفع الصائل] [١٦] .

ففي هذه الاية الكريمة نجد أن القرآن الكريم أرسى قواعد الدعوة، وبين أساليبها للنبي ﷺ، وللدعاة من بعده، فهي الأساليب المثلى، والأسس العظمى في الدعوة إلى الله تعالى، التي يرسي عليها القرآن الكريم قواعد الدعوة ومبادئها، ويعين وسائلها وطرائقها، ويرسم المنهج الأمثل للرسول الكريم ﷺ وللدعاة من بعده، بدعوة الناس إلى هذا الدين القويم، وهذا هو منهج الدعوة إلى الله تعالى، ودستورها العظيم، كما بينه الله تعالى [١٧].

## الفصل الأول: أسلوب الحكمة:

ويشتمل على ستة مباحث:

(١٥) انظر مفتاح دار السعادة ١٥٣/١، وروح المعاني ١٤/ ٢٥٤.

(١٦) مجموع الفتاوى ٤٥/٢، وانظر مجموع الفتاوى ٥٨٥/١٦، والرد على المنطقيين ٤٦٨/١، والصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة ١٢٧٦/٤.

(١٧) انظر في ظلال القرآن ٤ /٢٢٠١ – ٢٢٠٢.

### المبحث الأول: تعريف الحكمة لغةً واصطلاحاً:

**أولاً: الحكمة لغةً**: الحِكمة بالكسر: تطلق على معان منها: العدل، والعلم، والحلم، والنبوة، والقرآن، والإنجيل. ويقال أحكمه: أتقنه، فاستحكم، ومنعه عن الفساد [١٨].

ويقال لمن يحسن دقائق الصناعات ويتقنها: حكيم. والحَكيمُ: العالم. وصاحب الحكمة، والحَكيم: المتقِن للأمور [١٩].

**ثانياً: الحكمة اصطلاحاً**: قال الإمام ابن القيم: [ وأحسن ما قيل في الحكمة قول مجاهد ومالك: إنها معرفة الحق والعمل به، والإصابة في القول والعمل. وهذا لا يكون إلا بفهم القرآن، والفقه في شرائع الإسلام، وحقائق الإيمان] [٢٠].

### المبحث الثاني: معاني الحكمة في القرآن الكريم

تأتي الحكمة في القرآن على أربعة أوجه:

أولها: مواعظ القرآن الكريم، من الأمر والنهي، كقوله تعالى: ﴿ وَمَا أَنزَلَ عَلَيْكُمْ مِّنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُم بِهِ ﴾ [٢١].

(١٨) انظر القاموس المحيط ٩٨/٤، فصل الحاء، باب الميم.

(١٩) انظر لسان العرب ١٢٩/٢، والصحاح ١٩٠١/٥، مادة ( حكم ).

(٢٠) مدارج السالكين ٤٧٨/٢.

(٢١) سورة البقرة: ٢٣١.

ثانيها: الفهم، والعلم، كقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ ﴾[٢٢].

ثالثها: النبوة، كقوله تعالى: ﴿فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴾[٢٣].

رابعها: القرآن نفسه، بما فيه من تفسير، وعجائب، وأسرار، كقوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[٢٤][٢٥].

## المبحث الثالث: أهمية أسلوب الحكمة في مجال الدعوة إلى الله تعالى

أسلوب الحكمة له أهمية عظيمة في مجال الدعوة إلى الله ﷻ وهو من الأساليب الصالحة لكل زمان ومكان، ولا أدل على ذلك من أمر الله تعالى لرسوله ﷺ وللدعاة من بعده لتبليغ الدعوة بهذا الأسلوب، حيث قال تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[٢٦]. فالحكمة من المنح الإلهية التي يمن الله ﷻ بها على من يشاء من عباده، والله ذو الفضل العظيم ، قال تعالى: ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾[٢٧]. قال الإمام الطبري عند تفسير هذه الآية :[ يؤتي الله الإصابة في القول والفعل من يشاء من عباده، ومن يؤت الإصابة في ذلك منهم، فقد أوتي خيرا كثيرا ][٢٨]. ولا أدلّ على أهمية الحكمة من كونها مما يُتحَاسد عليه في الدنيا، لما رواه البخاري عن ابن مسعود ﷺ عن رسول الله ﷺ قال: « لا حسد إلا في اثنتين رجل آتاه الله مالاً فَسُلّطَ على هلكته في الحق، وآخرُ آتاه الله حِكمة فهو يَقضي بها ويُعَلمها »[٢٩]. فالدعوة إلى الله تعالى حكمة، أكثر من كونها مهارة أو فصاحة، و لذلك التزم بها النبي ﷺ، واهتم بأمرها، ورفع من شأنها، ليجعل لها الطابع العلمي، لما لها من أهمية في نجاح الدعوة والداعية، ولكي يكون للدعاة من بعده الأسوة الحسنة والقدوة الصالحة، فلن تؤتي الدعوة ثمارها مالم يلتزم الداعية في دعوته بأسلوب الحكمة. فالحكمة ضالة المؤمن وهو أحق الناس بها، ينشدها في كل مجال، ويبحث عنها بكل الوسائل، لقوله ﷺ :« الكلمة الحكمة ضالة المؤمن. حيثما وجدها فهو أحق بها»[٣٠]،

---

(٢٢) سورة لقمان : ١٢.

(٢٣) سورة النساء : ٥٤.

(٢٤) سورة النحل: ١٢٥.

(٢٥) انظر مفاتيح الغيب ٢/١٦٤ ، ٧/ ٥٩ ، واللباب في علوم الكتاب ٤/ ٤١٨، والوجوه والنظائر للدامغاني ( ١٤١، ١٤٢ ).

(٢٦) سورة النحل: ١٢٥.

(٢٧) سورة البقرة : ٢٦٩ .

(٢٨) جامع البيان عن تأويل آي القرآن ٣/ ٨٩ ، وانظر مقومات الداعية الناجح (٤٨).

(٢٩) صحيح البخاري ٨/ ١٥٠ ، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة ، باب رقم ( ١٣ ) ماجاء في اجتهاد القضاة بما أنزل الله تعالى .

(٣٠) سنن ابن ماجة ٢/١٣٩٥ ، كتاب الزهد باب (١٥) الحكمة، الحديث (٤١٦٩ ) ، وأخرجه بلفظ قريب =

وذلك لأنها تقتضي أن يكون الداعية مدركا لما حوله، ومقدراً للظروف التي يدعو فيها، ومراعياً لحاجات الناس ومشاعرهم، حتى يتمكن من الوصول إلى قلوبهم. وتلك هى الخطوة الأولى في بلوغ الدعوةِ أهدافَها. والحكمة تجعل الداعي إلى الله تعالى يقدر للأمور قدرها، فلا يزهد في الدنيا والناس في حاجة إلى النشاط والجد والعمل، ولا يدعو إلى التبتل والانقطاع والمسلمون في حاجة إلى الدفاع عن بلادهم وعقائدهم، ولا يعلم الناس أحكام البيع والشراء وهم في أمس الحاجة لتعليم الوضوء والصلاة. فالحكمة هى التي تجعله ينظر ببصيرة المؤمن فيرى حاجة الناس فيعالجها بحسب ما تقتضيه الحال، وبذلك ينفذ إلى قلوب الناس من أوسع الأبواب، وتنشرح له صدورهم، ويرون فيه المنقذ الحريص على سعادتهم ورفاهيتهم وأمنهم واطمئنانهم[٣١]. ولأهمية الحكمة فقد منّ الله بها على عباده الصالحين من أنبيائه ورسله وأوليائه، كما قال تعالى في شأن لقمان عليه السلام: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ ﴾[٣٢]، وقوله تعالى عن آل إبرهيم عليه السلام: ﴿ فَقَدْ آتَيْنَآ آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴾[٣٣]، وقوله تعالى عن داود عليه السلام: ﴿ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ ﴾[٣٤]. وأخبر سبحانه وتعالى أنه يمنحها من يشاء من عباده فقال جل وعلا: ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾[٣٥].

قال ابن عاشور عند تفسير هذه الآية: [ومن يشاء الله تعالى إيتاءه الحكمة هو الذي يخلقه مستعداً إلى ذلك، من سلامة عقله واعتدال قواه، حتى يكون قابلاً لفهم الحقائق، منقاداً إلى الحق إذا لاح له، لا يصدّه عن ذلك هوى ولا عصبية ولا مكابرة ولا أنفة، ثم ييسّر له أسباب ذلك من حضور الدعاة، وسلامة البقعة من العُتاة، فإذا انضمّ إلى ذلك توجّهه إلى الله، بأن يزيد أسبابه تيسيراً، ويمنع عنه ما يحجب الفهم، فقد كمل له التيسير. وفسرت الحكمة بأنها معرفة حقائق الأشياء على ما هي عليه بما تبلغه الطاقة، أي: بحيث لا تلتبس الحقائق المتشابهة بعضها مع بعض، ولا يغلط في العلل والأسباب ][٣٦] بعد ما تبين لنا أن الحكمة هبة من الله ﷻ لرسله وأصفيائه، فعلينا أن ندرك أنه أول ما ينبغي على الداعية فعله لاكتسابها بعد تقوى الله ﷻ التجربة

= منه الترمذي في سننه ٥/٥١، كتاب العلم، باب (١٩) ما جاء في فضل الفقه على العبادة، الحديث (٢٦٨٧). والحديث ضعفه الترمذي في سننه ٥/٥١، لأن في سنده إبراهيم بن الفضل، وكذلك ضعفه الألباني في ضعيف الجامع الصغير (٦٢٤، ٦٢٥)، الحديث (٤٣٠١، ٤٣٠٢).

(٣١) انظر أسس الدعوة وآداب الدعاة (٩٥).

(٣٢) سورة لقمان: ١٢.

(٣٣) سورة النساء: ٥٤.

(٣٤) سورة ص: ٢٠.

(٣٥) سورة البقرة: ٢٦٩.

(٣٦) التحرير و التنوير ٣/ ٦١.

والخبرة والمران، لتصبح منهجاً له في الدعوة، وطريقاً إليها، وهذا أمر واجب عليه أن يسلكه إن أراد لدعوته النجاح، وقد سلكه قبله رسول الله ﷺ كما سلكه جميع الرسل عليهم الصلاة و السلام [٣٧]. ولأهمية الحكمة في مجال الدعوة إلى الله فقد ذكرها الله ﷻ في مواضع كثيرة من كتابه مراداً بها ما فيه صلاح النفوس، من النبوّة والهدى والإرشاد. وقد كانت الحكمة تطلق عند العرب على الأقوال التي فيها إيقاظ للنفس، ووصاية بالخير. وقد اهتم النبي ﷺ بأمر الحكمة نظرياً وعملياً، لتحقيق أهداف الدعوة إلى الله تعالى [٣٨]، وسوف أذكر في نهاية هذا الفصل أمثلة تطبيقية لبعض المواقف الحكيمة من القرآن الكريم، والسنة النبوية، ما يتبين به أهميتها في مجال الدعوة إلى الله ﷻ.

**المبحث الرابع: أنواع الحكمة**

الحكمة نوعان:

النوع الأول: حكمة علمية نظرية: وهي المتعلقة بما يُعلَم من الأمور التي تصح بها الأفهام، وتصلح بها الأحوال، وتستقيم بها الأعمالُ.

النوع الثاني: حكمة عملية: وهي المتعلقة بما يصدر من أعمال الناس، وتعني: وضع الشيء في موضعه الصحيح [٣٩]. وقد بين الإمام الرازي هذين النوعين فقال:

[ حَكَى عن إبراهيم عليه السلام قوله: ﴿ رَبِّ هَبْ لِي حُكْماً ﴾ [٤٠] وهو الحكمة النظرية، ﴿ وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ ﴾ [٤١] الحكمة العملية. ونادى موسى عليه السلام فقال: ﴿ إِنَّنِي أَنَا الله لا إله إلا أَنَاْ ﴾ [٤٢] وهو الحكمة النظرية، ثم قال: ﴿ فَاعْبُدْنِي ﴾ [٤٣] وهو الحكمة العملية. وقال عن عيسى عليه السلام إنه قال: ﴿ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا ﴾ [٤٤]، وكل ذلك للحكمة النظرية، ثم قال: ﴿ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا ﴾ [٤٥] وهو الحكمة العملية. وقال في حق محمد ﷺ: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ ﴾ [٤٦] وهو الحكمة النظرية، ثم قال: ﴿ واستغفر لِذَنبِكَ ﴾ [٤٧] وهو الحكمة العملية. وقال في جميع الأنبياء عليهم السلام: ﴿ يُنَزِّلُ الْمَلَائِكَةَ بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ أَنْ أَنْذِرُوا أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ أَنَا ﴾[٤٨] وهو

---

(٣٧) انظر الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم (٢٦١).

(٣٨) انظر التحرير و التنوير ٣/ ٦٣.

(٣٩) انظر مدارج السالكين ٢/ ٤٧٨، ٤٧٩، والتحرير = والتنوير ٣/ ٦٢، والحكمة في الدعوة إلى الله تعالى (٤٣)، ومقومات الداعية الناجح (٣٥٧).

(٤٠) سورة الشعراء: ٨٣.

(٤١) سورة الشعراء: ٨٣.

(٤٢) سورة طه: ١٤.

(٤٣) سورة طه: ١٤.

(٤٤) سورة مريم: ٣٠.

(٤٥) سورة مريم: ٣١.

(٤٦) سورة محمد: ١٩.

(٤٧) سورة محمد: ١٩.

(٤٨) سورة النحل: ٢.

الحكمة النظرية، ثم قال: ﴿فَاتَّقُونِ﴾[٤٩] وهو الحكمة العملية][٥٠].

**المبحث الخامس: خصائص الحكمة وأساليب اكتسابها**

لأسلوب الحكمة خصائص تميزه عن غيره في مجال الدعوة إلى الله ﷻ لأنه خُلُق من الأخلاق الحميدة، والصفات الكريمة، التي يجب على الداعية أن يكتسبها، ويتعلمها، ويتخلق بها، لما لها من أهمية كبرى في مجال الدعوة إلى الله ﷻ.

**فمن هذه الخصائص:**

١ - إمكان تعلمها واكتسابها، لأن الحكمة خلق حسن، وصفة كريمة يمكن اكتسابها كأي صفة من الصفات، وخلق من الأخلاق، كما قال تعالى: ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾[٥١]، و لما رواه البخاري عن ابن مسعود ﷺ عن رسول الله ﷺ قال: «لا حسد إلا في اثنتين رجل آتاه الله مالاً فَسُلِّطَ على هلكته في الحق، وآخرُ آتاه الله حِكمة فهو يَقضي بها ويُعَلمها»[٥٢].

٢- عِظَم آثارها في الدعوة، فالداعية الحكيم يصل إلى ما لا يصل إليه غيره، فيحقق أهدافه من أقرب طريق، وبأقل التكاليف، وبأفضل النتائج. كما أنه سبب لإزالة الشحناء والبغضاء من القلوب، وتقريب قلوب المدعوين من الدعوة والداعية، كما قال تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾[٥٣]،[٥٤].

**ومن أساليب اكتسابها ما يأتي:**

١- تخلق الداعية بتقوى الله تعالى، لأن الحكمة منحة من الله لمن يشاء من عباده، كما قال سبحانه: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ﴾[٥٥]، وقال تعالى: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ﴾[٥٦]، وقال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ﴾[٥٧]، وقال ﷺ: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين»[٥٨]. فلابد لمن يطلبها من الله تعالى أن يتقيه، ويخلص له القلب والنية والعمل والقيادة والعبودية.

١- العمل بها وتطبيقها في مجالات الدعوة، ومجاهدة النفس عليها، لتصبح منهجاً له في الدعوة، وطريقاً إليها. وهذا أمر واجب عليه أن يسلكه، إن أراد

---

(٤٩) سورة النحل: ٢.

(٥٠) مفاتيح الغيب ٧ / ٦٠.

(٥١) سورة البقرة: ١٢٩.

(٥٢) صحيح البخاري ٨/ ١٥٠، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب رقم (١٣) ماجاء في اجتهاد القضاة بما أنزل الله تعالى.

(٥٣) سورة فصلت: ٣٤.

(٥٤) انظر المدخل إلى علم الدعوة (٢٤٧).

(٥٥) سورة البقرة: ٢٦٩.

(٥٦) سورة البقرة: ٢٨٢.

(٥٧) سورة يونس: ٩.

(٥٨) صحيح البخاري ١ / ٢٦، كتاب العلم، باب (١٣) من يرد الله به خيراً يفقهه.

لدعوته النجاح، وقد سلكه رسول الله ﷺ.

٢- اتخاذ الأسباب الموصلة للتفقه في الدين، فقد ورد عن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: «ما عُبد الله بشيء أفضل من فقه في دين، و لَفقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد، و لكل شيء عماد، وعماد الدين الفقه»[٥٩]، وقال ﷺ: «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَطْلُبُ بِهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ»[٦٠]، وقال ﷺ: «الكلمة الحكمة ضالة المؤمن. حيثما وجدها فهو أحق بها»[٦١]. فالفقه والفهم من الله، وطريق كسبه هو الاطلاع والتعليم والبحث والدراسة، وهذا يحتاج من الداعية إلى السعي لذلك، مع الصبر والمثابرة.

٣- الاعتماد على الأصلين العظيمين: القرآن الكريم، والسنة الصحيحة، فهما المصدران الأساسيان للتشريع الإسلامي، فيجب البداية بتعلمهما، وفهمهما فهماً صحيحاً، حتى يتكون القلب السليم الواعي الحصيف، وكذا تعلم سيرة النبي ﷺ ففيها أكبر الأثر بالتأسي والاقتداء.

٤- صحبة الحكماء، من أهل العلم والخبرة، والاقتباس منهم، ومن سيرتهم، والإفادة من تجاربهم في الدعوة.

٥- توسيع دائرة الاطلاع بالقراءة، والأسفار، والاحتكاك بالناس، مع التمسك بالقيم الإسلامية، لتقويم كل عمل وقياسه ووزنه، ومنحه القيمة التي يستحقها من تكريم أو تهوين.

وبهذا يتبين لنا أن الحكمة هي الإطار الذي يجب على الداعية أن يدور في فلكه ولا يتخطاه، وهي الأساس الأول الذي تقوم عليه الدعوة، فتؤتي ثمارها بإذن الله تعالى، كما أن ترك الالتزام بها خروج عن المنهج الأصيل الذي حدده القرآن الكريم، ودعا إليه سيد المرسلين ﷺ. فالدعوة إلى الله تعالى حكمة، قبل أن تكون قوة أو فصاحة أو مهارة، ففيها تُعالَج الأمور بحجة قوية، وحكمة، وروية، مع مراعاة الجمهور والظروف والأحوال[٦٢].

**المبحث السادس: أمثلة تطبيقية للحكمة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية**

**أولاً: من القرآن الكريم**

القرآن الكريم كله حكمة، لأنه تنزيل من حكيم خبير، قال تعالى: ﴿الٓر كِتَٰبٌ أُحْكِمَتْ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ۝١﴾[٦٣]، وقد بعث الله ﷻ

---

(٥٩) أخرجه الدارقطني في سننه ٣/٧٩، الحديث (٢٩٤)، والبيهقي في شعب الإيمان ٢/٢٦٥، الحديث (١٧١٢). وقد ضعفه السخاوي في المقاصد الحسنة (٣٣٦)، الحديث (٨٦٤)، وضعفه كذلك الشوكاني في الفوائد المجموعة (٢٨٥)، الحديث (٤١)، حيث قال" أسانيده ضعيفه، لكن يتقوى بعضها ببعض".

(٦٠) صحيح البخاري ١ / ٢٥، كتاب العلم، باب (١٠) العلم قبل القول والعمل.

(٦١) سبق تخريجه والحكم عليه في صفحة (٨) الحاشية (٣٠).

(٦٢) انظر المدخل إلى علم الدعوة: (٢٤٧ - ٢٤٨).

(٦٣) سورة هود: ١.

رسوله ﷺ ليعلم الناس، ويهديهم بالكتاب والحكمة، كما قال تعالى: ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ ﴾ (٦٤).

ومن الأمثلة التطبيقية للحكمة من القرآن الكريم، ما ذكره الله تعالى عن سليمان عليه السلام: ﴿ وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ . لأُعَذِّبَنَّهُ عَذَابًا شَدِيدًا أَوْ لأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لَيَأْتِيَنِّي بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ ﴾ (٦٥)، ففي قصة نبي الله سليمان عليه السلام حينما تفقد الطير، دليل على عنايته برعيته، وتفقده لأحوالهم، وذلك بحسب ما تقتضيه العناية بأمور الملك، والاهتمام بالرعايا، لاسيما الضعفاء منهم، وتظهر حكمته عليه السلام في سياسة رعيته، بأخذه بأمور الحزم في مملكته، وعدم تعجله بالحكم على الغائب، حيث إنه لما غاب الهدهد دون إذن توعده بالعذاب الشديد، إن لم يكن له برهان قوي، وعذر واضح، ينبئ عن سبب غيابه. فهذا التصرف الحكيم من سليمان عليه السلام نتج عنه كمال سياسته، وعدله في مملكته (٦٦) وكذلك من الأمثلة الدعوية التي تجلت فيها الحكمة قول الله ﷻ: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ . وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ . وَوَصَّيْنَا الإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ . وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ . يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِنْ تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ . يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ . ولا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ . وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ ﴾ (٦٧) هذه الآيات من أوضح ما يفيد منه الداعية إلى الله تعالى في دعوته، لأن المتأمل فيها يجد الكثير من الحكم، فهي وصية حكيمة، مبرأة عن التهمة، حكاها الله سبحانه وتعالى عن لقمان الحكيم، ليمتثلها الناس ويقتدوا بها، فهي تنادي كل إنسان يريد الفلاح والفوز في الدنيا والآخرة، كما تبين ما يجب أن يكون عليه المسلم من شكر دائم لله تعالى على نعمه العظيمة، وآلائه الجسيمة، مع وجوب توحيد الله ﷻ والإيمان به، وإفراده بالعبادة، والأخذ بمكارم الأخلاق وأحسنها،

---

(٦٤) سورة الجمعة: ٢.

(٦٥) سورة النمل: ٢٠، ٢١.

(٦٦) انظر لطائف الإشارات ٣١/٥، وروح المعاني ١٨٢/١٩.

(٦٧) سورة لقمان: ١٢ – ١٩.

للاستقامة على الدين، وتعظيم أمر رب العالمين[٦٨].

وفي هذا قال السعدي: [ وهذه الوصايا، التي وصى بها لقمان لابنه، تجمع أمهات الحكم، وتستلزم ما لم يذكر منها، وكل وصية يقرن بها ما يدعو إلى فعلها، إن كانت أمرا، وإلى تركها إن كانت نهيا.وهذا يدل على ما ذكرنا في تفسير الحكمة، أنها العلم بالأحكام، وحِكَمِها ومناسباتها، فأمره بأصل الدين، وهو التوحيد، ونهاه عن الشرك، وبيَّن له الموجب لتركه، وأمره ببر الوالدين، وبين له السبب الموجب لبرهما، وأمره بشكره وشكرهما، ثم احترز بأن محل برهما وامتثال أوامرهما، ما لم يأمرا بمعصية، ومع ذلك فلا يعقهما، بل يحسن إليهما، وإن كان لا يطيعهما إذا جاهداه على الشرك. وأمره بمراقبة اللّه، وخوَّفه القدوم عليه، وأنه لا يغادر صغيرة ولا كبيرة من الخير والشر، إلا أتى بها. ونهاه عن التكبر، وأمره بالتواضع، ونهاه عن البطر والأشر، والمرح، وأمره بالسكون في الحركات والأصوات، ونهاه عن ضد ذلك.وأمره بالأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وإقامة الصلاة، وبالصبر اللذين يسهل بهما كل أمر، كما قال تعالى. فحقيق بمن أوصى بهذه الوصايا، أن يكون مخصوصا بالحكمة، مشهورا بها. ولهذا من منة اللّه عليه وعلى سائر عباده، أن قص عليهم من حكمته، ما يكون لهم به أسوة حسنة][٦٩].

### ثانياً: من السنة النبوية

١- حكمته ﷺ مع الأعرابي الذي بال في المسجد، لما روى أنس رضي الله عنه أن أعرابيا بال في المسجد فقام إليه بعض القوم فقال رسول الله ﷺ: « دَعُوه ولا تُزْرِمُوه » قال: فلما فرغ دعا بدلو من ماء فصبه عليه[٧٠]. حيث رفق به ﷺ لما صاح به الصحابة رضي الله عنهم وأرادوا أن يقطعوا عليه بوله، فنهاهم ﷺ عن ذلك، وأمرهم أن يتركوه حتى يفرغ من بوله، وهنا ظهرت الحكمة للصحابة رضي الله عنهم أن النبي ﷺ أراد من هذا التصرف الحكيم الرفق بهذا الجاهل، وتعليمه ما يلزمه من غير تعنيف ولا إيذاء، حيث إنه لم يأت بالمخالفة استخفافا أو عناداً. وكذلك أراد ﷺ أن يدفع أعظم الضررين باحتمال أخفهما، وذلك حينما قال ﷺ ( دعوه ) ، فلو قُطِع عليه بوله تضرر في نفسه ، لأن التنجيس للمسجد قد حصل ، فكان احتمال زيادته بفراغه من بوله أولى من إيقاع الضرر به، وكذلك أن التنجيس قد حصل في جزء يسير من المسجد، فلو أقاموه في أثناء بوله لتنجست ثيابه وبدنه ومواضع كثيرة من المسجد.[٧١].

---

(٦٨) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٤٤٥/٣، وفي ظلال القرآن ٢٧٨١/٥.

(٦٩) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ( ٦٤٩ ).

(٧٠) صحيح مسلم ٢٣٦/١، كتاب الطهارة، باب (٣٠) وجوب غسل البول وغيره من النجاسات إذا حصلت في المسجد، وأن الأرض تطهر بالماء من غير حاجة إلى حفرها، الحديث (٢٨٤ ).

(٧١) انظر المنهاج شرح صحيح مسلم ١٩٠/٣.

٢- ومن مظاهر حكمته البالغة ﷺ اختيار الأسلوب الذي واجه به النبي ﷺ عتبة بن ربيعة، لما عرض على رسول الله ﷺ أشياء، لعله ﷺ يكف عن ما جاء به من أمر الدعوة، حتى إذا فرغ عتبة منها لم يناقشه رسول ﷺ، ولم يجادله فيها، بل قال له بكل أدب: أفرغت يا أبا الوليد؟ قال: نعم. قال: اسمع مني فتلا رسول الله ﷺ: ﴿حم . تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ . كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ..﴾ (٧٢) ومضى رسول الله ﷺ يقرؤها، فلما سمع بها عتبة أنصت لها، والقى بيديه خلفه، أو خلف ظهره، معتمداً عليها ليسمع منه، حتى انتهى رسول الله ﷺ وقام عتبة إلى أصحابه، وقد تغبرت معالم وجدانه، وتقاسيم وجهه، وقال فيه قومه لما رأوه من بعيد: نحلف بالله، لقد جاءكم أبو الوليد بغير الوجه الذى ذهب به. نعم، لقد جاءهم بوجه رَقّ للإسلام، ولقد قال لهم صراحة: أني قدسمعت قولا ما سمعت مثله قط، والله ما هو بالشعر، ولا بالسحر، ولا بالكهانة، يا معشر قريش أطيعوني واجعلوها بي، وخلوا بين هذا الرجل وبين ما هو فيه فاعتزلوه، فو الله ليكونن لقوله الذي سمعت منه نبأ عظيم، فإن تصبه العرب فقد كفيتموه بغيركم، وإن يظهر على العرب فملكه ملككم، وعزه عزكم، وكنتم أسعد الناس به.(٧٣) فإذا نظرنا إلى هذا التعامل الحكيم من رسول الله ﷺ في هذا الحوار، فقد اختار رسول الله ﷺ بتوفيق الله تعالى له، ثم بحكمته العظيمة هذه الأيات من الوحي، لِيُعَرِّف عتبةَ بن ربيعة حقيقة الرسالة والرسول، وأنه ﷺ يحمل كتاباً من الخالق جل وعلا إلى خلقه، يهديهم من الضلال، وينقذهم من الخبال، وأنه ﷺ قبل غيره مكلف بتصديقه والعمل به، والوقوف عند أحكامه، فإذا كان الله ﷻ يأمر الناس بالاستقامة على أمره فالنبي ﷺ أولى الناس بذلك، وهو لا يطلب ملكاً ولا مالا ولاجاهاً، فقد مكنه الله من هذا كله، فعف عنه، وترفع أن يمد يديه إلى هذا الحطام الفاني، لأنه ﷺ صادق في دعوته، مخلص لربه ﷻ (٧٤). وفي مثل هذه المواقف الحكيمة استطاع النبي ﷺ أن يرسم للدعاة من بعده الطريق الواضح، والأسلوب الحكيم الذي يسيرون عليه في دعوتهم. ولاريب أن النظر في أحوال المخاطبين وظروفهم، بحيث لا يثقل ولا يشق بالتكاليف، قبل أن تستعد النفوس للتحمل الشامل للدعوة، فطريق المخاطبة، والتنويع في الأسلوب حسب مقتضيات الأحوال، هو الحكمة التي تريدها الدعوة في العصر الحديث، كبديل للحماس المتزايد، والاندفاع الملتهب، الذي يتجاوزحدود الحكمة، فيضر

(٧٢) سورة فصلت: ١- ٣.

(٧٣) انظر كنز العمال، الحديث (٣٥٤٢٨)، والسيرة = النبوية لابن هشام ١/٢٩٤، والسيرة النبوية لابن كثير ١ / ٥٠٥، والسيرة الحلبية ١ / ٣١٨، والدعوة الإسلامية في عهدها المكي (٢٨٣).

(٧٤) انظر فقه السيرة (١١٣).

الدعوة والداعية على السواء [٧٥].

## الفصل الثاني : أسلوب الموعظة الحسنة

ويشتمل على ستة مباحث:

### المبحث الأول: تعريف الموعظة لغةً واصطلاحاً

**أولاً: الموعظة لغةً**: الوعظ والعِظة والعَظة والموعظة : النصح والتذكير بالعواقب، سواء كان بالاستمالة والترغيب ،أو بالزجر والترهيب. فهي تذكيرك الإنسان بما يلين قلبه من ثواب وعقاب. تقول : وعظته وعظا وعِظة فاتعظ، أي : قَبِل الموعظة، وأثّرت فيه ، وأفادته. ويقال: السعيد من وُعظ بغيره، والشقي من اتعظ به غيره [٧٦].

**ثانياً: الموعظة اصطلاحاً**: القول الحق اللين، الصادر من غير غلظة ولا تعنيف، من الخطابات المقنعة، و العبر النافعة ، التي تنير القلوب، وتؤثر في النفوس، وتكبح جماح الشارد منها، وتزيد النفوس المهذبة إيماناً وهداية [٧٧].

### المبحث الثاني : أساليب الموعظة الحسنة

الموعظة الحسنة في الاصطلاح الدعوي ترادف النصيحة والتذكير [٧٨]، كما قال تعالى عن صالح عليه السلام : ﴿ لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَالَةَ رَبِّي وَنَصَحْتُ لَكُمْ وَلَكِن لَّا تُحِبُّونَ النَّاصِحِينَ ﴾ [٧٩]. ولها أساليب متعددة، منها:

١ - القول الصريح اللطيف اللين، كما قال تعالى: ﴿ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾ [٨٠]. وقال تعالى : ﴿قُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾ [٨١].

٢- الإشارة اللطيفة المفهومة ، كما قال تعالى: ﴿ فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا ﴾ [٨٢]، أي : أشار إليهم باليد، أو بالكتاب، أو بغير ذلك مما يفهم به عنه ما يريد [٨٣].

٣- التعريض والكناية المؤدية، كما قال تعالى: ﴿ فَإِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ ﴾ [٨٤]، فنفي المحبة هنا كناية عن بغضه تعالى لهم وسخطه عليهم [٨٥].

٤- القصة المؤثرة، كقصة سليمان عليه السلام مع ملكة سبأ.

٥- التذكير بالنعم المستوجبة للشكر، كقوله

---

(٧٥) انظر في ظلال القرآن ٤ / ٢٢٠٢ .

(٧٦) انظر الصحاح ٣/ ١١٨١ ، و لسان العرب ٦/ ٤٦٣ ، مادة ( وعظ ) .

(٧٧) انظر معالم التنزيل ٥/ ٥٢ ، وروح المعاني ١٤ / ٢٥٤ ، و محاضرات في أصول الدعوة والدعاة : (٢١) .

(٧٨) انظر فتح الباري ١/ ١٩٥ .

(٧٩) سورة الأعراف : ٧٩.

(٨٠) سورة البقرة : ٨٣ .

(٨١) سورة طه : ٤٤ .

(٨٢) سورة مريم : ١١ .

(٨٣) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٦/ ٥٣ .

(٨٤) سورة آل عمران : ٣٢ .

(٨٥) انظر إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم ٢/ ٢٥ .

تعالى: ﴿ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾[٨٦].

٦- المدح والذم، كما قال تعالى في مدح المؤمنين: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ وَاللَّهُ رَءُوفٌ بِالْعِبَادِ ﴾[٨٧]، وقال ﷻ في ذم المنافقين: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهِدُ اللَّهَ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ ﴾[٨٨]،[٨٩].

٧- الترغيب والترهيب، كقوله تعالى: ﴿ فَإِنْ كَذَّبُوكَ فَقُلْ رَبُّكُمْ ذُو رَحْمَةٍ وَاسِعَةٍ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُهُ عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ ﴾[٩٠]، ففيه ترغيب للمخالفين باتباع النبي ﷺ، وترهيب من مخالفته[٩١].

٨- الوعد بالنصر والتمكين، كقوله تعالى: ﴿وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ ﴾[٩٢].

٩- الأمر بالتحمل والصبر، كقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[٩٣]. وغير ذلك من أساليب مباشرة وغير مباشرة تؤثر في المدعوين، وتدفعهم إلى الطاعة والاستجابة. والتعبير بالحسنة مقابل السيئة، فالموعظة قد تكون حسنة وقد تكون سيئة، وذلك بحسب أسلوب الواعظ، وبحسب ما يعظ به. ومن هنا جاء الأمر بها مقيداً في القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ﴾[٩٤]. فإذا أطلقت الموعظة في مقام الأمر بها انصرفت إلى الحسنة. قال تعالى: ﴿ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ ﴾[٩٥][٩٦].

## المبحث الثالث: شروط الموعظة الحسنة

١- أن تكون صادرة عن إخلاص، فهي من الدين، ومما يُبتغى به وجه الله تعالى، كما قال تعالى: ﴿قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ مُخْلِصًا لَهُ الدِّينَ ﴾[٩٧].

٢- أن يصحبها إشعار المدعو بأن الباعث على تقديمها روح الإخاء، وحب الخير له، كما قال تعالى: ﴿ وَيَا قَوْمِ مَا لِي أَدْعُوكُمْ إِلَى النَّجَاةِ وَتَدْعُونَنِي إِلَى النَّارِ ﴾[٩٨]. وقال تعالى: ﴿ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴾[٩٩].

---

(٨٦) سورة ابراهيم: ٧.

(٨٧) سورة البقرة: ٢٠٧.

(٨٨) سورة البقرة ٢٠٤.

(٨٩) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١/ ٢٤٦.

(٩٠) سورة الأنعام: ١٤٧.

(٩١) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ١٨٦.

(٩٢) سورة الروم: ٤٧.

(٩٣) سورة آل عمران: ٢٠٠.

(٩٤) سورة النحل: ١٢٥.

(٩٥) سورة النساء: ٣٤.

(٩٦) انظر المدخل إلى علم الدعوة: (٢٥٨، ٢٥٩).

(٩٧) سورة الزمر: ١١.

(٩٨) سورة غافر: ٤١.

(٩٩) سورة غافر: ٣٨.

٣ - أن تكون مطابقة لحال المدعو ، بحيث تكون توجيهاً إلى خير يتحلى به ، أو تحذيراً من شر يبتعد عنه ، أو وقاية من خطر محدق ، كما قال تعالى : ﴿ وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ وَلا تَنْقُصُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ إِنِّي أَرَاكُمْ بِخَيْرٍ وَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ مُحِيطٍ﴾[١٠٠].

٤ - أن يلتزم بالسرية إذا كانت لفرد ، فقد يكون الإعلانُ فضحاً له ، لقوله ﷺ : « الدين النصيحة »[١٠١] ، كما يلتزم بالتلميح بدلاً من التصريح إذا كانت لجماعة ، لقوله ﷺ : « ما بال أقوام قالوا كذا وكذا ؟ لكني أصلي وأنام وأصوم وأفطر وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني »[١٠٢] ، كيلا يثير غضبة المدعو ، فيحمله ذلك على العناد والمكابرة ، والإصرار على الشر.

٥ - ضرورة مراعاة الأسلوب المناسب ، والوقت المناسب ، والوسيلة المناسبة ، لحال المخاطبين ، كما قال تعالى : ﴿ وَلا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ﴾[١٠٣] ، فقد نهى سبحانه وتعالى المؤمنين عن سب آلهة الكافرين ، حتى لا يتسبب ذلك في سب الله تعالى[١٠٤]. وقال رسول الله ﷺ : « يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ، فإنه أغض للبصر ، وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء »[١٠٥]. فقد تُوَجّه الموعظة لكن بغير الأسلوب المناسب ، فلا تكون حسنة ، ولا تثمر ثمرتها المرجُوّة ، بل قد تؤدي إلى عكس ذلك ، وقد يجانب الداعي عدم التوفيق في اختيار الوقت المناسب ، كما يحدث في بعض وسائل الإعلام عند توجيه الموعظة في وقت النوم ، أو الطعام ، أو غير ذلك مما يستولي على لب السامع وفكره.

٦ - التزام الداعية بمايدعو إليه ، فإن العظة بالقدوة من أنجح أساليب الوعظ ، ورب حال أبلغ من مقال ، قال تعالى : ﴿ أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلا تَعْقِلُونَ ﴾[١٠٦] ، وقال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ﴾[١٠٧] ، وقال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ .

---

(١٠٠) سورة هود : ٨٤ .

(١٠١) صحيح مسلم ١ / ٧٤ ، كتاب الإيمان ، باب (٢٣ ) بيان أن الدين النصيحة ، الحديث (٥٥ ) .

(١٠٢) صحيح مسلم ٢/ ١٠٢٠ ، كتاب النكاح ، باب (١ ) استحباب النكاح ، الحديث (١٤٠١ ) .

(١٠٣) سورة الأنعام : ١٠٨ .

(١٠٤) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن : ٧/ ٣٠٩ .

(١٠٥) صحيح مسلم ٢/ ١٠٢٠ ، كتاب النكاح ، باب (١ ) استحباب النكاح ، الحديث (١٤٠٠ ) .

(١٠٦) سورة البقرة : ٤٤ .

(١٠٧) سورة فصلت : ٣٣.

كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ﴾ [(١٠٨)] [(١٠٩)].

## المبحث الرابع: أهمية أسلوب الموعظة الحسنة في مجال الدعوة إلى الله تعالى

تعتبر الموعظة الحسنة الدعامة الثانية التي تقوم عليها الدعوة الإسلامية، لما تحويه من كلمة مباركة طيبة تحرك القلوب والمشاعر، وتهز الوجدان، وتعالج النفوس المريضة، مما ران عليها من المعاصي والآثام. والموعظة الحسنة يغمرها الإيمان والرحمة، ويصحبها لين القول ورفق المعاملة، وتجنب كل ما يؤدي إلى النفرة. فهي تجمع ولا تفرق، وتؤثر في العواطف والأحاسيس، فيحصل للمدعو الإقتناع العقلي. لشعوره بحرص هذا الداعية على نفعه وهدايته وإصلاحه، لأن النفوس مجبولة على حب من أحسن إليها. وقد تدفعها القسوة، والشدة أحياناً إلى المكابرة والإصرار والنفور، فتأخذها العزة بالإثم. وليس من معنى اللين المداهنة والرياء والنفاق، وإنما بذل النصح وإسداء المعروف بأسلوب دمث مؤثر، يفتح القلوب ويشرح الصدور، وبخاصة إذا كانت الدعوة لزعماء القوم ووجهائهم، فلا ينبغي بحال مخاطبتهم بالتوبيخ والتقريع والتعنيف، وهذا هو منهج القرآن الكريم، كما في معرض التوجيه الرباني حينما خاطب موسى وهارون عليهما السلام، وأوصاهما بدعوة فرعون باللين والحسنى، فقال تعالى: ﴿ اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى . فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾ [(١١٠)]. بل إن اللفتات القرآنية، والإرشادات النبوية إلى الرفق واللين، ومجانبة الغلظة والقسوة، تؤكد ما لا يحتمل الشك فاعلية هذا الأسلوب، وقيمته التوجيهية. وأسلوب الدعوة بالموعظة الحسنة ينبغي أن يكون متجدداً متطوراً في حدود ما يسمح به الإسلام، فلايقف عند حد معين، فكما أن الإسلام بمرونته صالح لكل زمان ومكان، كذلك فإن الدعوة إليه تقتضي العمل بها على مستوى العصور، وبمختلف الوسائل المشروعة، التي تُظهر الإسلامَ إلى الناس على أنه منهج حياة، ودين يسر وسماحة، وذلك في أجمل صورة، وعلى أحسن وجه. فبالوعظ والتذكير تتهذب النفوس وتتنبه العقول من غفلتها وتستيقظ من رقدتها وتستنير البصائر بنور الطاعة بعد أن أظلمتها المعصية[(١١١)]. فالداعية الناجح هو الذي يتخير الأسلوب الحسن في جذب وتشويق المدعوين، والدخول إلى قلوبهم وعقولهم. والأسلوب الحسن هو أحد العوامل الحساسة الهامة التي توفر على الداعية الوقت والجهد، ويصل به إلى الغاية المطلوبة بأقل التكاليف. فالداعية في كل مجالات الدعوة والتبليغ بحاجة إلى الأسلوب الحسن

---

(١٠٨) سورة الصف: ٢، ٣.

(١٠٩) انظر الدعوة إلى الإسلام: (٤١، ٤٢)، ومقومات الداعية الناجح (٨٢-٨٣، ١٠٣، ٣٢٢-٣٢٥).

(١١٠) سورة طه: ٤٣، ٤٤.

(١١١) انظر هداية المرشدين(٧٣)، وكيف ندعو إلى الإسلام (٤١، ٤٢).

الذي يصيب به الهدف، ويبلغ به القصد. فالموعظة الحسنة تخاطب القلب والوجدان، ولذلك خصها الله تعالى بالذكر، لما لها من أهمية كبيرة في الدعوة إليه سبحانه وتعالى، ولما يترتب عليها من نصح وتوجيه المدعو، والأخذ بيده إلى الطريق المستقيم. فالداعية إلى الله تعالى بموعظته الحسنة، وأسلوبه المناسب، وحسن تعامله، يملك بتوفيق الله تعالى زمام الأرواح والنفوس، فيوجهها إلى أشرف الأعمال، وأزكى الفضائل، وخيرالقربات، فتعبد الله تعالى على بصيرة، وتسعد بسببه في الدنيا والآخرة، وهذا الذي من أجله أرسل الله تعالى الرسل، وأنزل الكتب(١١٢).

**المبحث الخامس: خصائص أسلوب الموعظة الحسنة:**

لأسلوب الموعظة الحسنة خصائص تميزه عن غيره في مجال الدعوة إلى الله عز وجل، فمنها:

١- الإخبار من الله تعالى أنه أنزل القرآن موعظة تعظ الجاهلين بالله، وتبين لهم عِبَرَه ممن كفر به، وكذب رسله، فهوموعظة يرتدع بها الكافرون، وذكرى يتوقر بها المؤمنون، كي لا يغفلوا عن الواجب لله عليهم، كما قال تعالى: ﴿ وَجَاءَكَ فِي هَـٰذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ ﴾(١١٣)(١١٤) فمَن يؤمن بالله واليوم الآخر، يوجب له ذلك أن يتعظ بمواعظ الله، وأن يقدم لآخرته من الأعمال الصالحة، ما تمكن منها، بخلاف من تَرحّل الإيمانُ عن قلبه، فإنه لا يبالي بما أقدم عليه من الشر، ولا يُعظّم مواعظ الله لعدم الموجب لذلك، كما قال تعالى: ﴿ ذَلِكُمْ يُوعَظُ بِهِ مَن كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ﴾(١١٥)(١١٦).

٢- أمَر الله تعالى رسلَه وأنبياءه وأولياءه بهذا الأسلوب في القرآن الكريم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ﴾(١١٧)، وقوله تعالى: ﴿ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلاً بَلِيغًا ﴾(١١٨)، وقوله ﷻ: ﴿ فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾(١١٩)، وقوله سبحانه: ﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾(١٢٠).

٣ – ثناء الله تعالى على هذا الأسلوب، ومدحه له، لما يترتب عليه من فعل الأوامر، وترك النواهي؛ لاشتمالها على مصالح الدارين، ودفع مضارهما؛ حيث قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ﴾(١٢١)،

---

(١١٢) انظر مشكلات الدعوة والداعية (١١٨).

(١١٣) هود: ١٢٠.

(١١٤) انظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن ١٢/ ١٤٧، و تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ٤٦٦.

(١١٥) الطلاق: ٢.

(١١٦) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (٨٧٠).

(١١٧) سورة النحل: ١٢٥.

(١١٨) سورة النساء: ٦٣.

(١١٩) سورة طه: ٤٤.

(١٢٠) سورة البقرة: ٨٣.

(١٢١) سورة النساء: ٥٨.

ولايخفى أن مدح هذا الأسلوب مدح لأهله[١٢٢].

٤- إشادة النبي ﷺ بهذا الأسلوب، وجعله من أسس الدين، كما قال ﷺ: «الدين النصيحة فقال الصحابة: لمن يارسول الله؟ قال: لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم»[١٢٣]. ومعلوم أن لفظ النصيحة والموعظة الحسنة مترادفان[١٢٤].

٥- حرص النبي ﷺ على هذا الأسلوب الدعوي، حيث كان يتعهّد أصحابه ﷺ بالموعظة والنصح والتذكير، فعن ابن مسعود ﷺ قال: كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا[١٢٥].

٦- مبايعة الصحابة ﷺ النبي ﷺ على هذا الأمر، كما جاء على لسان أحدهم، قال: بايعت رسول الله ﷺ على إقام الصلاة وإيتاء الزكاة والنصح لكل مسلم[١٢٦].

٧- مجيء النصيحة على لسان الأنبياء عليهم السلام، واستخدامهم لها في الدعوة إلى الله تعالى، فقال نوح عليه السلام: ﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنْصَحُ لَكُمْ وَأَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لا تَعْلَمُونَ﴾[١٢٧]. وقال هود عليه السلام: ﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنَا لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ﴾[١٢٨]. وقال شعيب عليه السلام: ﴿لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَالاتِ رَبِّي وَنَصَحْتُ لَكُمْ فَكَيْفَ آسَى عَلَى قَوْمٍ كَافِرِينَ﴾[١٢٩][١٣٠].

٨ـ تنوع أشكاله وكثرتها، يُمَكّن الداعيةَ من اختيار الأسلوب الأنسب لكل موقف.

٩ـ وضوح عباراته وألفاظه، ولطافتها، ومناسبتها للمقام.

١٠- عِظَم آثاره في نفوس المدعوين، وذلك بما يحصل من الاقناع العقلي، وتَمَلُّك القلوب، ومخاطبة المشاعر[١٣١].

---

(١٢٢) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: ١٨٣.

(١٢٣) صحيح مسلم ١/ ٧٤، كتاب الإيمان، باب (٢٣) بيان أن الدين النصيحة، الحديث (٥٥).

(١٢٤) انظر الجامع لأحكام القرآن ١٣/ ١٩٢.

(١٢٥) صحيح البخاري ١/ ٢٥، كتاب العلم، باب (١١) ما كان النبي صلى الله عليه و سلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا.

(١٢٦) صحيح البخاري ١/٢٠، كتاب الإيمان، باب (٤٣) قول النبي صلى الله عليه و سلم (الدين النصحية لله ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم).

---

(١٢٧) سورة الأعراف: ٦٢.

(١٢٨) سورة الأعراف: ٦٨.

(١٢٩) سورة الأعراف: ٩٣.

(١٣٠) انظر الدعوة والدعاة في العصر الحديث (٢٣)، و المدخل إلى علم الدعوة (٢٦). ومقومات الداعية الناجح (٧٨).

(١٣١) انظر المدخل إلى علم الدعوة: ٢٦١.

**المبحث السادس: أمثلة تطبيقية للموعظة الحسنة، من القرآن الكريم، والسنة النبوية**

**أولاً: من القرآن الكريم**

١- قول الله ﷻ مخاطباً رسوله ﷺ : ﴿ قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ مِنْ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ . وَلا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ . وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾(١٣٢). هذه الآيات المحكمات الكريمات وصية رسول الله ﷺ التي عليها خاتَمه، بينت القاعدة التي يرتبط على أساسها الفرد بالله تعالى على بصيرة، وترتبط بها الجماعة المسلمة بالمعيار الثابت الذي ترجع إليه في كافة الروابط، وبالقيم الأساسية التي تحكم الحياة البشرية، فلا تظل نهباً لريح الشهوات والنزوات، واصطلاحات البشر التي تتراوح مع الشهوات والنزوات .كما رسمت هذه الآيات الدعائم الأساسية التي يقوم عليها المجتمع الإسلامي، فقدمت جملة من الوصايا التي تعمل على حصانة المجتمع من الشر والفساد، وتحفظ كيانه وذاتيته، وتربطه برباط وثيق بالله ﷻ وبالجو الذي يعيش فيه، في علاقة يحكمها الإخلاص والوفاء وطهارة النفس والعقل والقلب. فبدأت الوصايا بإخلاص العبادة لله وحده لا شريك له، ونبذ كل ما يعبد من دونه سبحانه وتعالى، ثم ثنت بآكد الحقوق بعد حقه ﷻ، وهو حق الوالدين، وانتهت بتوجيه الأمة الإسلامية إلى الطريق المستقيم، والبعد عن كل ما يُفرّق بين أفراد المجتمع ،أو يُؤثّر على العقيدة والأخلاق والقيم والسلوك، ثم ختم سبحانه وتعالى هذه الآيات بالإشارة إلى أن التزام مواعظه سبب لتقواه، فقال ﷻ :﴿ ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون ﴾، فالتقوى هي مناط الاعتقاد والعمل، والتقوى هي التي تفيء بالقلوب إلى الصراط المستقيم. فمن قام بما بيّنه الله له صار من عباد الله المتقين، وحزبه المفلحين(١٣٣).

٢- ومن الآيات التي اشتملت على أسلوب الموعظة الحسنة قول الله ﷻ لموسى وهارون عليهما السلام :﴿ اذْهَبْ أَنْتَ وَأَخُوكَ بِآيَاتِي وَلَا تَنِيَا فِي ذِكْرِي . اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى . فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى ﴾(١٣٤). هذا توجيه من الله تعالى لموسى وهارون عليهما السلام بالذهاب إلى الطاغية

---

(١٣٢) سورة الأنعام : ١٥١- ١٥٣.

(١٣٣) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ١٨٧ ، وتيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان : ٢٧٩، ٢٨٠ ، وفي ظلال القرآن ٣/١٢٣٠ ، ١٢٣٤ .

(١٣٤) سورة طه : ٤٢ - ٤٤ .

فرعون، المدعي الألوهية، لدعوته بأسلوب اللين والوعظ والرفق، لعله يستجيب لدعوة الحق، فالقول اللين لا يثير العزة بالإثم، ولا يهيج الكبرياء الزائف الذي يعيش به الطغاة، بل من شأنه أن يوقظ القلب، فيتذكر ويخشى عاقبة الطغيان، لأن الموعظة الحسنة التي أمر الله ﷻ بها تُرَقّق القلوب، وتُفَعّل في النفس والوجدان ما لم يفعله أسلوب آخر، لتوجيه النفس إلى الحق، والإذعان لقبوله.كما أن هذا التوجيه الرباني فيه موعظة للدعاة إلى الله تعالى أن يقوموا بهذه المهمة العظيمة، من وعظ الناس وإرشادهم غير يائسين من هدايتهم، بل متفائلين بقبول دعوتهم، راجين من الله تعالى أن تكون حال من قَدّمُوا له هذه الموعظة أن يتذكر أويخشى. فالداعية الذي ييأس من اهتداء أحد بدعوته لا يبلّغها بحرارة، ولا يثبت عليها في وجه الجحود والإنكار. وكذلك في هذا التوجيه إرشاد للدعاة إلى الله تعالى للأخذ بالأسباب في الدعوة إلى الله تعالى وغيرها، وأنه أَمْرٌ لا بد منه، فالله تعالى يعلم ما يكون من فرعون من الإعراض والجحود، فَعِلْمُه تعالى بمستقبل الحوادث كعِلْمه بالحاضر منها والماضي في درجة سواء. فعلى الداعية إلى الله تعالى أن يباشر دعوته مباشرة من يرجو ويطمع أن يثمر عمله، ولا يخيب سعيه، فهو يجتهد في بذل الأسباب في النصح والإرشاد، وذلك حتى لا يقع في نفسه شئ من اللوم والتحسر والأسف عندما يحصل إعراض أوجحود من المدعو، فيظن أن ذلك إنما هو بسبب تفريطه في بذل تلك الأسباب [١٣٥].

- ففي هذه الآيات وما شابهها عبرة وموعظة للدعاة، ليترسموا مواعظ القرآن الكريم في دعوتهم إلى الله تعالى، لأنها توجه الداعية إلى العطف والرفق، واللين والرحمة، والترغيب والترهيب، والنصح الرشيد، والقول الحسن، الذي يؤثر في العقل والوجدان، فيُلَيِّن القلوب، ويَتَملّك العواطف، فيرد النفس البشرية بتوفيق الله تعالى إلى صوابها، ويمنعهاعن غيِّها وفجورها، بسلوكها الطريق المستقيم. وهذا من توفيق الله تعالى لهذا الداعية في دعوته.

**ثانياً : من السنة النبوية**

١- ما رواه ابن مسعود رضي الله عنه قال: « كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا »[١٣٦]. فكان ﷺ يتخول أصحابه بالموعظة، ويتعهدهم بها، و يراعي الأوقات المناسبة، والظروف الملائمة للتذكير، ولا يفعل ذلك كل يوم، خشية المشقة والملل، والسآمة الطارئة عليهم من الموعظة، فيكون يوم الترك لأجل الراحة، ليقبل المستمع على الموعظة بجد ونشاط، ولذلك كانت النفوس تتشوق لتلك الموعظة، وتترقبها، فإذا حصلت نفع الله تعالى بها، فكانت سبباً

---

(١٣٥) انظر روح المعاني ١٦/ ١٩٤، ١٩٥، وفي ظلال القرآن ٤/ ٢٣٣٦.

(١٣٦) صحيح البخاري ١/ ٢٥، كتاب العلم، باب (١١) ما كان النبي صلى الله عليه و سلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا.

لعـلاج الأمـراض والعلـل، وأثـرت في النفـوس والقلـوب، فأذعنـت لقبـول الحـق، وأنقـادت لـداعي الفلاح عن طوع واختيار. ولنا في رسول الله ﷺ أسوة حسنة [١٣٧].

٢- ومن استعماله ﷺ للموعظة الحسنة ما أخبر بـه أنـس ﷺعـن رسـول الله ﷺقـال: « يـسروا ولا تعسروا وبـشروا ولا تنفـروا » [١٣٨] فقـد أراد النبي ﷺ بهذه الموعظة تأليفَ من قَرُب إسلامُه، وترك التشديد عليه في الابتداء، وكذلك فيها توجيه للدعاة بأن الزجر عن المعاصي ينبغي أن يكون بتلطف ولين، ليُقبَل منهم ذلك، وكذا فيها توجيه للدعاة والمعلمين بأن تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدريج، لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلا حُبِّب إلى مَن يَدخل فيه، وتلقاه بانبساط، وكانت عاقبته غالبا الازدياد، بخلاف ضده مما يكون فيه تعسير ومشقة، فقد يكون سببا في الإعراض والصدود [١٣٩]. وقد استخدم ﷺ نماذج متعددة لأسلوب الموعظة الحسنة في تبليغ الدعوة لا يسع المقام لحصرها. فعلى الدعاة إلى الله ﷻ أن يتأملوا هذه النماذج النبوية فيقفوا عندها طويلا، يستوعبون ما فيها من الدروس والعبر التي تعينهم على تبليغ دعوتهم، لأن الموعظة الحسنة أسلوب من أساليب الدعوة الناجحة لهداية الناس إلى الحق، وصيانتهم من الانحراف والضلال، وترسيخ مفاهيم الإسلام في نفوسهم، خاصة في هذا العصر، لأن الموعظة الحسنة والكلمة الطيبة والقدوة الصالحة ومطابقة القول للعمل لها أكبر الأثر في نشر الدعوة الإسلامية، وإصلاح الفرد والمجتمع. فقد كانت المجالس الوعظية للنبي ﷺ ميداناً لتربية النفوس وتهذيبها، وتعويدها على مكارم الأخلاق ومحاسن الآداب. وقد آتت مواعظه ﷺ ثمارها في تبليغ الدعوة، واستولت على المشاعر لتزيدها خشية وإيماناً، وتزيل عنها حُجُبَ الظلمةِ المعتمة، فدخل كثير من الناس طواعية في الإسلام، عندما استمعوا إليها، وشاهدوا أدبه، وتعاملوا مع خُلُقه، وأعجبهم أسلوبه مع المدعوين [١٤٠].

## الفصل الثالث: أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن

ويشتمل على سبعة مباحث:

### المبحث الأول: تعريف الجدال لغةً واصطلاحاً

#### أولاً: الجدال لغةً

الجَدَلُ: شدة الخصومة، ويطلق على: مقابلة الحجة بالحجة، وعلى: اللَّدَدُ في الخُصومة والقدرةُ عليها، فيقال: رَجُلٌ أَلَدّ، بَيِّن اللدَد، وهو الشديد الخصومة، وقومٌ لُدّ. والمجادلة: المناظرة والمخاصمة، فيقال: جادَلَهُ مُجادَلَةً وجِدالاً، أي: خاصمه. ورَجُل

(١٣٧) انظر فتح الباري ١/ ١٩٥، ١٩٦.

(١٣٨) صحيح البخاري ١/ ٢٥، كتاب العلم، باب (١١) ما كان النبي صلى الله عليه و سلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا.

(١٣٩) انظر فتح الباري ١/ ١٩٧.

(١٤٠) انظر منهج الدعوة في العهد المدني (٢٦).

جَدِل ومِجْدَل ومِجْدال: شديد الجَدَل، ورجل جَدِل، إذا كان أقوى في الخِصام [١٤١].

**الجدال اصطلاحاً**

المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة لإلزام الخصم [١٤٢].

**المبحث الثاني : مشروعية المجادلة**

أرسل الله ﷻ الرسول ﷺ بشيراً ونذيراً، وأنزل إليه القرآن الكريم، ليقوم الناس بالقسط. فاجتهد ﷺ في الدعوة إلى الحق، وحرص على نشر الخير، لإصلاح فساد قومه، وتصحيح معتقداتهم، وذلك بالبراهين الواضحة، والأدلة الساطعة، والحجج الدامغة. ولكن المعاندين تصدوا لدعوته ﷺ بالعناد والمكابرة، والجدال بالباطل ليدحضوا به الحق، كما قال تعالى : ﴿ وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ ﴾ [١٤٣]. ولم يلجأ ﷺ لأسلوب المجادلة بالتي هي أحسن إلا بعد علمه ﷺ أن أسلوب الحكمة والموعظة الحسنة غير مقبول عند هؤلاء. من أجل ذلك كان أسلوب المجادلة بالتي هي أحسن هو الدعامة الثالثة التي تقوم عليها الدعوة الإسلامية.قال شيخ الإسلام ابن تيمية: [ فإذا عارض الحق معارض جودل بالتي هي أحسن ولهذا قال: (وجادلهم)فجعله فعلا مأموراً به مع قوله ادعهم فأمره بالدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة وأمره أن يجادل بالتي هي أحسن.وقال في الجدال: ( بالتي هي أحسن ) ولم يقل: بالحسنة، كما قال في الموعظة، لأن الجدال فيه مدافعة ومغاضبة فيحتاج أن يكون بالتي هي أحسن حتى يصلح ما فيه من الممانعة والمدافعة ، والموعظة لا تدافع كما يدافع المجادل. فما دام الرجل قابلا للحكمة أو الموعظة الحسنة أو لهما جميعاً لم يحتج إلى مجادلة فإذا مانع جودل بالتي هي أحسن ][١٤٤]. وقد ورد التعبير القرآني بصيغة التفضيل : ﴿ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[١٤٥] دلالة على وجوب التزام المجادِل بذلك، فلا تَحامُل على المخالف، ولا ترذيل ولا تقبيح، حتى يطمئن هذا المخالفُ إلى مَن دعاه، ويَشعر أن ليس هدفه هو الغلبة في الجدال، ولكن الإقناع والوصول إلى الحق. فالنفس البشرية لها كبرياؤها وعنادها، وهي لا تنزل عن الرأي الذي تدافع عنه إلا بالرفق، حتى لا تشعر بالهزيمة، وسرعان ما تختلط على النفس قيمة الرأي وقيمتها هي عند الناس، فتعتبر التنازل عن الرأي تنازلاً عن هيبتها واحترامها وكيانها. والجدل بالحسنى هو الذي يطامن من هذه الكبرياء الحساسة، ويُشْعِر المجادل أن ذاته مصونة، وقيمته كريمة، وأن الداعي لا يقصد إلا كشف الحقيقة، والاهتداء إليها، في سبيل الله، وليس

---

(١٤١) انظر الصحاح٢/ ٥٣٥،و: ٤/ ١٦٥٣، و لسان العرب ١/ ٣٩١، و: ٥/ ٤٩٠ ، مادة :(جدل)،و:(لدد).

(١٤٢) مفردات ألفاظ القرآن (١٨٩)، مادة (جدل) ، ومناهج الجدل في القرآن الكريم : (٢٤) .

(١٤٣) سورة آل عمران: ١٠٢.

(١٤٤) الرد على المنطقيين ١/٤٦٨.

(١٤٥) سورة النحل : ١٢٥ .

في سبيل ذاته ونصرة رأيه وهزيمة الرأي الآخر. ولو تأملنا القرآن الكريم لوجدنا فيه آيات تدعو إلى الجدل، وأخرى تدعو إلى ذمه، وتنهى عنه، وقد قيد الله ﷻ الجدل بالتي هي أحسن، لخدمة الدعوة، ونجاح الداعية، وتقرير الحق، وهذا هو الجدل الممدوح. ونهى عن الجدل الذي يطمس معالم الحق لتقرير الباطل، وإرضاء الأهواء والشهوات، وهذا هو الجدل المذموم. و الجدل بعمومه قد يكون بالباطل، ليصرف عن الحق، وقد يكون بالحق، ليدحض الباطل، والمقام هو الذي يعين المراد (١٤٦).

**المبحث الثالث : أساليب الجدال في القرآن الكريم**

إذا تأملنا أساليب الجدل الواردة في القرآن الكريم نجد منها:

١ - ما رَدّ اللهُ تعالى به على الخصوم من الحجج والبراهين، وما ساقه من الأدلة لتثبيت العقائد وتقرير قواعد الدين، مما جاء على ألسنة رسله وأنبيائه، وما ألهمه الله عباده الصالحين من قول الحق ودفع الباطل، وهذا جدل بالحق، والعمل به أمر ضروري لتبليغ رسالة الله تعالى، ودفع ما يقف في طريقها من شبهات و عقبات، وكشف ما يُكاد لها من مؤامرات. وهذا النوع من الجدل القرآني وإن كان فيه معنى الإلزام والإفحام إلا أنه مشتمل على التوجيه والإرشاد إلى طريق الحق والصواب. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ . وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ . قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ . الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ . أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾ (١٤٧) فهذه الآيات فيها مواجهة لهذا المجادل بواقعه هو ذاته، بل في خاصة نفسه، وهذا الواقع يصور نشأته وصيرورته مما يراه واقعاً في حياته، ويشهده بعينه وحسه مكرراً معاداً، ثم لا ينتبه إلى دلالته ، ولا يتخذ منه مصداقاً لوعد الله ببعثه ونشوره بعد موته ودثوره. فقد ذكر ﷻ المشابهة بين ابتداء الخلق وإعادته في أبلغ تعبير، وأسلم تقرير. وفي هذه الأمثلة وغيرها مما اشتمل عليه القرآن الكريم قياس ما في الغيب على المشاهد، وقياس ما بينه الله تعالى وأوجب الإيمان به على ما هو واقع مرئي مشاهد، وفيه الدلالة الكاملة على قدرة الله تعالى، وأنه المالك لما هو واقع، والقادر على ما لم يقع الآن ويقع مستقبلاً كما وعد ﷻ والله لا يخلف الميعاد (١٤٨).

٢ - ما ورد في القرآن بطريق الحوار، والقصد

---

(١٤٦) انظر في ظلال القرآن ٤/ ٢٢٠٢ ، ومناهج الجدل في القرآن الكريم : (٨ ، ٥١ )، و معجم ألفاظ القرآن الكريم (٦٧).

(١٤٧) سورة يس ٧٧-٨١.

(١٤٨) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم (٢٥ ، ٧٩). و في ظلال القرآن ٥/ ٢٩٧٧ .

منه الاسترشاد، وحب الاستطلاع، والنظر إلى العظة والاعتبار، ومن ذلك جدل إبراهيم عليه السلام ربّه ﷻ حينما تشوف إلى رؤية سرّ عظيم، وهو إحياء الموتى، وقد نشد هذا مع ما يتمتع به مِن إيمان ويقين، ليحصل له اطمئنان الأنس برؤية الإحياء، واطمئنان التذوق للسر المحجوب وهو يتجلى ويتكشف، وقد كان الله تعالى يعلم من خليله صدق إيمانه، ولكنه سؤال الكشف والبيان، والتلطف من الرب الكريم الرحيم، مع العبد الأواه المنيب، وسؤال التعريف بهذا الشوق وإعلانه حتى لا يُظن سوءا بهذا الخليل المنيب، حيث قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [(١٤٩)] [(١٥٠)].

٣ ـ ما جاء على أَلْسِنَةِ الكفار من الاعتراضات والشُّبَه والدعاوى الباطلة، التي حكاها القرآن الكريم عنهم، وبيّن بطلانها، وما تنطوي عليه من مفاسد، كما قال تعالى: ﴿ فَاسْتَفْتِهِمْ أَلِرَبِّكَ الْبَنَاتُ وَلَهُمُ الْبَنُونَ. أَمْ خَلَقْنَا الْمَلَائِكَةَ إِنَاثًا وَهُمْ شَاهِدُونَ. أَلا إِنَّهُمْ مِنْ إِفْكِهِمْ لَيَقُولُونَ. وَلَدَ اللَّهُ وَإِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ. أَصْطَفَى الْبَنَاتِ عَلَى الْبَنِينَ. مَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ. أَفَلَا تَذَكَّرُونَ. أَمْ لَكُمْ سُلْطَانٌ مُبِينٌ. فَأْتُوا بِكِتَابِكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ. وَجَعَلُوا بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجِنَّةِ نَسَبًا وَلَقَدْ عَلِمَتِ الْجِنَّةُ إِنَّهُمْ لَمُحْضَرُونَ. سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾[(١٥١)]

فعلى سبيل التوضيح إذا نظرنا إلى أولى هذه الدعاوى الباطلة من الكافرين في هذه الآيات وجدنا أن القرآن قد حاجهم بمنطقهم ومنطق بيئتهم التي يعيشون فيها، حيث كانوا يؤثرون البنين على البنات، ويعدون ولادة الأنثى محنة، ويعدون الأنثى مخلوقاً أقل رتبة من الذكر، ثم يدعون أن الملائكة إناث، وأنهم بنات الله ! فهو هنا يقررهم وفق منطقهم، ويأخذهم به ليروا مدى تهافت دعواهم، وبطلانها حتى بمقاييسهم الشائعة : ﴿فَاسْتَفْتِهِمْ أَلِرَبِّكَ الْبَنَاتُ وَلَهُمُ الْبَنُونَ﴾؟ فإذا كان الإناث أقل رتبة كما يدعون، فلماذا جعلوا لربهم البنات واستأثروا هم بالبنين ؟! فهذا أمر لا يستقيم، بل هو زعم متهافت، وادعاء باطل [(١٥٢)].

**المبحث الرابع : أنواع الجدال في القرآن الكريم**

**الجدال نوعان**

**النوع الأول**: الجدال الممدوح: وهو المحول على الجدل بأحسن طرق المجادلة، في تقرير الحق، ودعوة الخلق إلى سبيل الله، والذب عن دين الله

---

(١٤٩) سورة البقرة: ٢٦٠.

(١٥٠) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم : (٢٦)، و في ظلال القرآن ١/ ٣٠١ ، ٣٠٢.

(١٥١) سورة الصافات : ١٤٩ _ ١٥٩ .

(١٥٢) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم : (٢٦) ، و في ظلال القرآن ٥/ ٣٠٠٠ .

تعالى[١٥٣]. وهو الذي قيده الله تعالى أن يكون بالتي هي أحسن، وإن كان الداعي مُحِقّاً، وغرضه صحيحاً، لأن الجدال فيه مدافعة ومغاضبة فيحتاج أن يكون بالتي هي أحسن، حتى يُقْبَل ما فيه من الممانعة والمدافعة، فيجب على المجادِل أن يتحلى بأفضل الصفات في تعامله مع الخصم، فيجادِل بعلم، وبقول عفيف، وخُلُق كريم، وأن يترفق بإقناع الخصم حتى يأخذ بيده إلى الحق، وأن تحتوي هذه المجادلة على هدف بناء في مناقشة شبه ودعاوى الخصم، حتى يعود إلى الحق المبين بالأدلة والبراهين، مع ما يكون عليه المجادِل من صدق النية وإخلاص القصد في بيان الحق، لأن الجدال لإظهار الدين طاعةٌ عظيمةٌ، ولهذا أمر الله تعالى به رسوله ﷺ فقال جل شأنه: ﴿ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [١٥٤]، وأمر الدعاة بمجادلة أهل الكتاب بالتي هي أحسن، لإقامة الحجة عليهم، وإثبات صحة الإسلام، ونزاهة مقاصده، فقال جل شأنه: ﴿ وَلا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ [١٥٥][١٥٦].

كما أن الجدل الممدوح لا مانع من الإكثار منه إذا كان لإظهار الدين، وتقرير الحق، وقد فعله نوح عليه السلام مع قومه، قال تعالى: ﴿قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَا إِنْ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ ﴾[١٥٧]. وهذا يدل على أنه عليه السلام كان قد أكثر الجدال معهم، لإثبات التوحيد والنبوة والمعاد، وهذا يدل على أن الجدال في تقرير الدلائل، وإزالة الشبهات جدل ممدوح، وأنه حرفة الأنبياء عليهم السلام [١٥٨]. فمما سبق يتبين لنا أن الجدال لإيضاح الحق، ورفع اللبس، ودفع ما يتعلق به المبطلون من شبه ودعاوى باطلة مِن أعظم القُربات، وبذلك أخذ الله تعالى الميثاق على الذين أوتوا الكتاب فقال ﷻ: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلا تَكْتُمُونَهُ ﴾ [١٥٩] وقال ﷻ: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللاعِنُونَ ﴾ [١٦٠][١٦١].

**النوع الثاني**: الجدال المذموم: وهو المحمول على الجدل في تقرير الباطل، والقصد إلى دحض

---

(١٥٣) انظر مفاتيح الغيب ٥/ ١٤٣، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥، وفتح القدير للشوكاني ٣/ ٢٠٣، ومناهج الجدل في القرآن الكريم: (٥٠).

(١٥٤) سورة النحل: ١٢٥.

(١٥٥) سورة العنكبوت: ٤٦.

(١٥٦) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ٥٩١، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥، وفتح القدير للشوكاني ٣/ ٢٠٣، وروح المعاني ١٤/ ٢٥٤، وفي ظلال القرآن ٤/ ٢٢٠٢، ومناهج الجدل =

= في القرآن الكريم: (٥٠، ٥١).

(١٥٧) سورة هود: ٣٢.

(١٥٨) انظر مفاتيح الغيب: ١٧٤/١٧، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥.

(١٥٩) سورة آل عمران: ١٨٧.

(١٦٠) سورة البقرة: ١٥٩.

(١٦١) انظر فتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١.

الحق، وطلب المال، والجاه [١٦٢]. فيحصل لأجل العناد في الخصومة، وليس لطلب الحق، ويهدف إلى تأييد الباطل ونصرته، وطمس معالم الحق وتضييعه، وقد ذمه الله ﷻ في قوله: ﴿ مَا يُجَادِلُ فِي آيَاتِ اللَّهِ إِلاَّ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾ [١٦٣] أي: ما يخاصم في دفع آيات الله وتكذيبها إلا الذين كفروا، كما في قوله تعالى: ﴿وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ ﴾ [١٦٤]، فجدال هؤلاء الكفار في آيات الله هو قولهم مرة إنه سحر، ومرة إنه شعر، ومرة إنه قول الكهنة، ومرة أساطير الأولين، ومرة إنما يعلمه بشر، وأشباه هذا مما كانوا يقولونه من الشبهات الباطلة. فهذا جدال باطل، وهو حرفة الكفار، فهم لا يعتمدون فيه على علم، أو دليل واضح، ولا يُحَكّمون فيه العقل والمنطق، بل يعتمدون على الكبر والعناد، ودفع الحق بالباطل والحجة الواهية، ورد الحجج الصحيحة بالشبه الفاسدة، للتمويه على الحق بعد ظهوره ووضوحه، كما قال ﷻ: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَاهُمْ إِنْ فِي صُدُورِهِمْ إِلا كِبْرٌ مَا هُمْ بِبَالِغِيهِ﴾ [١٦٥] أي: ما في صدورهم إلا كبر على أتباع الحق، واحتقار لمن جاءهم به [١٦٦].

**والجدال المذموم قسمان:**

١- جدال بغير علم لقوله تعالى: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ ﴾ [١٦٧].

٢- جدال لنصرة الباطل، لقوله تعالى: ﴿وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ ﴾ [١٦٨]، وقوله تعالى: ﴿ وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ﴾ [١٦٩][١٧٠].

## المبحث الخامس: أهمية أسلوب الجدال في مجال الدعوة إلى الله تعالى

راعى القرآن الكريم في دعوته الطبيعة البشرية، وما جبلت عليه من ميول ورغبات، ووجّه الدعاةَ إلى أن من احتاج إلى مناظرة وجدال، فليكن بالوجه الحسن، وبرفق ولين، وحسن خطاب، لِيُؤثّر ذلك على النفس وكبريائها، عن طريق منافذ التأثير فيها، لتحقيق الهدف بتغيير ما بها من فساد وانحراف،

---

(١٦٢) انظر فتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١. انظر مفاتيح الغيب ٥/ ١٤٣، واللباب في علوم الكتاب ٣/ ٤٠٥، و فتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١، ومناهج الجدل في القرآن الكريم: (٦٢).

(١٦٣) سورة غافر: ٤.

(١٦٤) سورة غافر: ٥.

(١٦٥) سورة غافر: ٥٦.

(١٦٦) انظر مفاتيح الغيب ١٧/ ١٧٤، و ٢٧/٢٧، ٢٦، ٥٥، و تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٤/ ٨٤، وفتح القدير للشوكاني ٤/ ٤٨١، وفي ظلال القرآن ٥/ ٣٠٨٩.

(١٦٧) سورة الحج: ٣.

(١٦٨) سورة الكهف: ٥٦.

(١٦٩) سورة غافر: ٥.

(١٧٠) انظر مناهج الجدل في القرآن الكريم (٦٣).

ومحاولة الوصول بها إلى صراط الله المستقيم. ومن هنا نراه قد اتجه إلى العقل والمنطق، يفند الشبهة، ويسوق الدليل، ليقطع على المنكرين والمعاندين طريق الجدل العقيم [١٧١]. فالجدل بالتي هي أحسن أسلوب له أهميته وقيمته في نجاح الدعوة والداعية، ولذا نجد أن الله ﷻ أمر به نبيه ﷺ وأرشده إليه فقال تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [١٧٢] فليس أسرع إلى التأثير على القلوب وأحب إلى النفوس من قلب يهدي إلى الحق والخير، ولسان يتحدث بالأسلوب الحسن، ويجادل بالتي هي أحسن. كما أن الجدل بما هو أحسن يتيح للإنسان فرصة التأمل، ويجعله بعيداً عن الانفعال الذي يحول دون إدراك الحق، والعناد الذي يحمله على المكابرة والخصام. كما أن الجدال بالتي هي أحسن يعتمد على اللين والمحبة، كأساس للصراع الفكري، بعيداً عن العنف الذي يعتمد على مواجهة الخصم بأشد الكلمات والأساليب وأقساها، دون مراعاة لمشاعره وعواطفه، ودراسة واقع حياته، والإحاطة بظروفه، من أجل المحافظة على الانسجام معها [١٧٣]. فالجدال بالحسنى ليس هدفه إحراج الخصم أو إفحامه، وإنما غايته الأساسية المعاونة للغير من أجل أن يبصر الحق ويصل إليه، كما قال النبي ﷺ لعلي ﷺ: «فو الله لأن يهدي الله بك رجلاً خير لك من أن تكون لك حمر النعم» [١٧٤]. فلابد من سلوك طريقة تُشْعِر المخاطَب أنك وإياه رفيقان في رحلة الوصول إلى الحق، مع إشعاره أنك تحترم ذاته وتفكيره، فأنت تعيش معه في مجال الصراع الفكري بهدوء واتزان [١٧٥].

**المبحث السادس: خصائص أسلوب الجدال بالتي هي أحسن**

لأسلوب الجدال بالتي هي أحسن خصائص تميزه عن غيره في مجال الدعوة إلى الله عز وجل، فمن هذه الخصائص:

١ - الجدال أمر فطري، يصدر من عموم الناس، كما قال تعالى: ﴿ وَكَانَ الإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً ﴾[١٧٦]، وقال ﷻ عن المؤمنين معاتباً: ﴿يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ ﴾ [١٧٧]، وقال ﷻ: ﴿ قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا﴾[١٧٨]. والأمور الفطرية لابد للداعية من ملاحظتها ومراعاتها في دعوته.

---

(١٧١) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢/ ٥٩١، وأسلوب الدعوة القرآنية: (١٤٦).

(١٧٢) سورة النحل: ١٢٥.

(١٧٣) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (٤٥٢)، و الحوار في القرآن ١ / ٥٢.

(١٧٤) صحيح البخاري ٤/ ٢٠، كتاب الجهاد والسير، باب (١٤٣) فضل من أسلم على يديه رجل.

(١٧٥) أسلوب الدعوة في القرآن الكريم (٥٤)، و الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم: (٢٦٦).

(١٧٦) سورة الكهف: ٥٤.

(١٧٧) سورة الأنفال: ٦.

(١٧٨) سورة المجادلة: ١.

٢ـ أمر الله تعالى باستخدامه مُقَيَّداً، فقال تعالى: ﴿وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [١٧٩]، وقال تعالى: ﴿وَلا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [١٨٠]. فالأصل في الجدل القرآني أن يكون بالتي هي أحسن، لأن القرآن يستخدمه وسيلة من وسائل الإقناع بالحجة والبرهان في إثبات الحق وإزهاق الباطل.

٣- استخدمه الأنبياء عليهم السلام في دعوتهم، كما قال تعالى: ﴿قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا﴾[١٨١]. وقال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ...﴾ [١٨٢].

٤- اعتماده على العلم، فلا يصح الجدال من غير علم، وقد أنكر القرآن على الذين يجادلون بغير علم فقال تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُحَاجُّونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ التَّوْرَاةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلاَّ مِنْ بَعْدِهِ أَفَلا تَعْقِلُونَ .هَا أَنْتُمْ هَؤُلاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ﴾ [١٨٣].

٥ـ استهدف الجدل القرآني الحقائق في ذاتها، وأقام عليها البراهين والحجج الظاهرة، كإثبات وحدانية الله تعالى[١٨٤].

٦ـ سلك القرآن الكريم في مجادلاته سياسة جدلية بيانية، عالج بها أحوال الخصوم، وناقشهم بما يتناسب مع أحوالهم في مقام المجادلة، كقصة إبراهيم عليه السلام في مجادلته لقومه، لإبطال ما هم عليه من عبادة الأصنام[١٨٥].

٧- إقامة الحجة على الخصم وإفحامه، بحيث لا يكون له حجة يتمسك بها، أو شبهة يستند إليها، كما قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [١٨٦].

٨- تنوع دوافعه تنوعاً كبيراً، فمنها:

أ) دوافع نفسية: كالخوف من الشيء وكراهيته كما حدث للمؤمنين يوم بدر، قال تعالى: ﴿كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ مِنْ بَيْتِكَ بِالْحَقِّ وَإِنَّ فَرِيقًا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ . يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَهُمْ يَنْظُرُونَ﴾[١٨٧]، أو الرغبة في تشويه الحقائق، قال تعالى: ﴿وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ﴾[١٨٨].

---

(١٧٩) سورة النحل: ١٢٥.

(١٨٠) سورة العنكبوت: ٤٦.

(١٨١) سورة هود: ٣٢.

(١٨٢) سورة البقرة: ٢٥٨.

(١٨٣) سورة آل عمران: ٦٥، ٦٦.

(١٨٤) كما ورد في سورة النمل ٦٠-٦٦.

(١٨٥) كما ورد في سورة الأنبياء ٥١-٦٧.

(١٨٦) سورة البقرة: ٢٥٨.

(١٨٧) سورة الأنفال: ٥- ٦.

(١٨٨) سورة غافر: ٥.

ب ) دوافع علمية: كدفع شبهة مُثارة حول موضوع ما، قال تعالى : ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلاً وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ . قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ . الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ . أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلاَّقُ الْعَلِيمُ . إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴾ (١٨٩).

ج ) دوافع اجتماعية: كالتمسك بما كان عليه الآباء والأجداد، قال تعالى : ﴿ وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إلا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ . قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ﴾(١٩٠) وهذا التنوع في الدوافع يجعل من مهمة الداعية التعرف عليها ليعلم كيف يتعامل مع أصحابها.

٩- اهتمام الدعاة به قديما وحديثا، لأنه الوسيلة الصحيحة لإظهار الحق ودحض الباطل، حيث اجتهدوا في بيان أهميته، ومعرفة آدابه وأساليبه وأهدافه وآثاره، وذلك بما يكون من

تصحيح الأسلوب والمضمون، والهدف والغاية منه، وتصحيح النتائج وسلامة الآثار(١٩١).

## المبحث السابع : أمثلة تطبيقية للجدال بالتي هي أحسن ، من القرآن الكريم ، والسنة النبوية

### أولاً: من القرآن الكريم

اهتم القرآن الكريم في كثير من آياته بأسلوب المجادلة بالتي هي أحسن، لأنه من الأساليب الهادئة التي تؤدي إلى نتائج راجحة في مجال الدعوة إلى الله عز وجل، وقد عمل به الأنبياء عليهم السلام في دعوتهم لأقوامهم، من أجل الهداية والوصول إلى الحق، مع التحلي بالصبر الجميل، وتحمل الأذى، والتطاول من الأعداء، كما قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِكَ فَصَبَرُوا عَلَى مَا كُذِّبُوا وَأُوذُوا حَتَّى أَتَاهُمْ نَصْرُنَا وَلاَ مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ وَلَقَدْ جَاءَكَ مِنْ نَبَإِ الْمُرْسَلِينَ﴾(١٩٢)، فمن ذلك :

١- مجادلة إبراهيم عليه السلام للنمرود، حيث قال تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا

---

(١٨٩) سورة يس : ٧٨- ٨٢ .

(١٩٠) سورة الزخرف : ٢٣ ، ٢٤ .

(١٩١) سورة الزخرف : ٢٣ ، ٢٤ . انظر : مناهج الجدل في القرآن الكريم (٤٢٩-٤٣٦)، والمدخل إلى علم الدعوة (٢٦٥ - ٢٦٨) ، و الدعوة والدعاة في العصر الحديث : (٣٢) .

(١٩٢) سورة الأنعام : ٣٤ .

يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (١٩٣). هذا الذي حاج إبراهيم عليه السلام في وجود ربه هو الملك نمرود بن كنعان، حيث أنكر أن يكون ثم إله غيره، وما حمله على هذا الطغيان والكفر والمعاندة الشديدة إلا تجبره، وطول مدته في الملك، وكأنه طلب من إبراهيم عليه السلام دليلا على وجود الرب الذي يدعو إليه، فقال إبراهيم: ﴿رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ﴾ أي: الدليل على وجوده حدوث هذه الأشياء المشاهدة بعد عدمها، وعدمها بعد وجودها، وهذا دليل على وجود الفاعل المختار ضرورة، لأنها لم تحدث بنفسها، فلا بد لها من موجد أوجدها، وهو الرب الذي أدعو إلى عبادته وحده لا شريك له. فعند ذلك قال النمرود: ﴿ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ﴾ فادّعى لنفسه هذا المقام عنادًا ومكابرة، وأوهم أنه الفاعل لذلك، وأنه هو الذي يحيي ويميت. فلما علم منه إبراهيم عليه السلام هذه المكابرة انتقل في الجدال معه إلى دليل واضح، يفضح معارضته، ويقطع حجته، ويكون أفلح في إبطال زعمه، وردّ دعواه، فقال عليه السلام: ﴿ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ ﴾ أي: إذا كنت كما تدعي أنك تحيي وتميت، فالذي يحيي ويميت هو الذي يتصرف في الوجود، في خَلق ذواته، وتسخير كواكبه، فهذه الشمس تبدو كل يوم من المشرق، فإن كنت إلهًا كما ادعيت تحيي وتميت فأت بها من المغرب. فلما عَلِم عَجْزَه، وأنه لا يقدر على المكابرة في هذا المقام بُهت وأُخرس فلم يتكلم، وقامت عليه الحجة، ﴿ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ المبْطِلِين المعاندين الذين يريدون أن يقاوموا الحق ويغالبوه، فإنهم مغلوبون مقهورون، فلا يلهمهم الله تعالى حجة ولا برهانًا، بل حجتهم داحضة عند ربهم، وعليهم غضب، ولهم عذاب شديد (١٩٤).

٢- ومن الآيات التي اشتملت على أسلوب الجدال بالتي هي أحسن قول الله تعالى عن مؤمن آل فرعون: ﴿وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلاً أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَاذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ . يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلاَّ سَبِيلَ الرَّشَادِ. وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ مِثْلَ يَوْمِ الأَحْزَابِ﴾(١٩٥) فبينما فرعون مع قومه يتشاورون في الإقدام على جريمة قتل موسى عليه السلام إذ دفع الإيمان بكل شجاعة هذا الرجل العاقل الذي أنار الله بصيرته بالإيمان، فدافع عن موسى عليه السلام، وجادل بالتي هي

---

(١٩٣) سورة البقرة: ٢٥٨.

(١٩٤) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١/ ٣١٣ ، وتيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ١١١ ، استخراج الجدال من القرآن الكريم (٧) ، و مناهج الجدل في القرآن الكريم (٨٢ ، ١٥٣ — ١٥٥).

(١٩٥) سورة غافر: ٢٨ — ٣٠ .

أحسن، حيث بدأهم بتفظيع ما هم مقدمون عليه، ثم بين لهم سوء أمرهم، وعاقبة تدبيرهم، وزيف ضلالهم، وبطلان حججهم. فقد سلك هذا المؤمن في خطابه لفرعون وملئه مسالك شتى، واجتهد في الجدال الحسن، يتلمس ترقيق قلوبهم، مثيراً حساسيتها بالتفظيع لهذا الأمر، والتخويف والإقناع. فهذا منطق الفطرة المؤمنة يجري على لسانه بتوفيق الله تعالى في حذر ومهارة وقوة [١٩٦].

**ثانياً: من السنة النبوية**

١- ما أخبر به عدي بن حاتم ﷺ قال: أتيتُ رسولَ الله ﷺ بغير أمان ولا كتاب، ثم أخذ بيدي حتى أتى بي داره، وجلست بين يديه، فحمد الله وأثنى عليه، ثم قال: «ما يُفَرُّكَ [١٩٧] أن تقول لا إله إلا الله، فهل تعلم مِن إله سوى الله»؟ قال: قلت لا، قال: ثم تكلم ساعة، ثم قال: «إنما تَفِرُّ أن تقول الله أكبر، وَتَعْلَمُ أن شيئاً أكبرُ مِن الله»؟ قال: قلت لا، قال: «فإن اليهود مغضوب عليهم، وإن النصارى ضُلال» قال: قلت: فإني جئتُ مسلماً، قال: فرأيت وجهه تَبسّط فَرَحاً [١٩٨]. هذا الأسلوب العظيم الذي استعمله النبي ﷺ في هذا الحوار جدير بأن يزيل من جو المناقشة العناد والاستكبار، ويثير التدبر الواعي، والإقناع العميق، فهذه هي الطريقة العلمية التي تعتبر من أسمى ما وصلت إليه الإنسانية في سبيل تحرير الفكر والضمير، وهي طريقة الإسلام المثلى في الجدال والحوار. ومن هنا كان الداعية محتاجاً إلى السلاح الفكري، والموضوعية في مجادلته بالتي هي أحسن، وليس من المصلحة في شيء مواجهة التحدي بالعواطف الخاوية، والخطب الرنانة البعيدة عن المضمون الفكري العميق، بل على الداعية أن يقرع الحجة بالحجة، كما فعل الرسول ﷺ [١٩٩].

٢- ومن استعماله ﷺ للجدال بالتي هي أحسن ما حصل مع اليهود حينما قدم ﷺ المدينة، فعن أنس ﷺ أن عبد الله بن سلام ﷺ بلغه مَقْدَمُ النبي ﷺ المدينة فأتاه يسأله عن أشياء، فقال: يا رسول الله إن اليهود قوم بُهُتٌ [٢٠٠]، فاسألهم عني قبل أن يعلموا بإسلامي، فجاءت اليهود فقال النبي ﷺ: «أي رجل عبد الله بن سلام فيكم»؟ قالوا: خَيْرُنَا وابن خيرنا، وأَفضلُنا وابن

---

(١٩٦) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: (٧٣٦، ٧٣٧) وفي ظلال القرآن: ٥/ ٣٠٧٨، ٣٠٧٩، و مناهج الجدل في القرآن الكريم: (٤١٢-٤١٥).

(١٩٧) أي: ما يحملك على الفرار. انظر الجامع الصحيح ٥/٢٠٣، الحاشية.

(١٩٨) انظر الجامع الصحيح ٥/ ٢٠٢، ٢٠٣، كتاب تفسير= القرآن، باب (٢) ومن سورة فاتحة الكتاب، وقال أبو عيسى الترمذي: هذا حديث حسن غريب

(١٩٩) انظر خلق المسلم ٦٩.

(٢٠٠) بهت: بضم الموحدة والهاء، ويجوز إسكانها، جمع: بهيت، كقضيب وقضب، وقليب وقلب، وهو: الذي يبهت السامع بما يفتريه عليه من الكذب. فتح الباري ٧/ ٣٢٠، وانظر لسان العرب ١/ ٢٥٩، ٢٦٠، مادة (بهت).

أفضلنا. فقال النبي ﷺ: «أرأيتم إن أسلم عبد الله بن سلام»؟ قالوا: أعاذه الله من ذلك. فأعاد عليهم، فقالوا مثل ذلك، فخرج إليهم عبد الله فقال: أشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله. قالوا: شَرُّنا وابنُ شَرِّنا، وتَنقَّصوه. قال: هذا كنتُ أخاف يا رسول الله [٢٠١]. هذه المجادلة بالتي هي أحسن مع هؤلاء اليهود أراد بها النبي ﷺ إقامة الحجة عليهم بالبرهان الواضح على عنادهم ومكابرتهم عن قبول الحق. فهذا الأسلوب النبوي الكريم في مجادلة الخصم أسلوب حكيم، ومنهج كريم لإفحام المعاندين، وإلزام المنكرين وإقناعهم.

## الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه.

أما بعد:

فبعد أن أعانني الله تعالى على إعداد هذا البحث ظهرت لي النتائج الآتية:

١- أسلوب الدعوة في القرآن الكريم يتميز بمراعاة حال المدعوين، وما يناسبهم من الأساليب.

٢- نجاح الداعية في دعوته إلى الله تعالى يتوقف على حسن عرضه لدعوته.

٣- الأسلوب الحسن هو أحد العوامل الحساسة والهامة التي توفر على الداعية الوقت والجهد، وتصل به إلى الغاية والمطلوب، بأقل التكاليف، وأيسر السبل.

٤- الأساليب الأساسية للدعوة إلى الله تعالى هي: الحكمة، والموعظة الحسنة، والجدال بالتي هي أحسن.

٥- الحكمة في الدعوة إلى الله من المنح الإلهية التي يمن الله ﷻ بها على من يشاء من عباده.

٦- الحكمة نوعان: حكمة علمية نظرية، وحكمة عملية.

٧- الاعتماد على الأصلين العظيمين: القرآن الكريم، والسنة الصحيحة، فيجب البداية بتعلمهما، وفهمهما فهماً صحيحاً، ففيهما أكبر الأثر بالتأسي والاقتداء.

٨- كان النبي ﷺ مثالا حياً في تطبيق أسلوب الحكمة في دعوته، فكان يخاطب الناس على قدر عقولهم، وبما يناسب أحوالهم، حتى شملت حكمته ﷺ كل شأن من شؤون الدعوة.

٩- إمكان تعلم الحكمة واكتسابها، لأنها خلق حسن، وصفة كريمة، يمكن اكتسابها كأي صفة من الصفات، وخُلُق من الأخلاق.

١٠- الموعظة قد تكون حسنة وقد تكون سيئة، وذلك بحسب أسلوب الواعظ، وما يعظ به.

١١- التزام الداعية بمايدعو إليه، فإن العظة بالقدوة من أفضل أساليب الوعظ، ورب حال أبلغ من مقال.

---

(٢٠١) صحيح البخاري ٤/ ٢٦٨، كتاب مناقب الأنصار، باب (٥١).

١٢- بذل النصح وإسداء المعروف بأسلوب دمث مؤثر، يفتح القلوب ويشرح الصدور.

١٣- بالوعظ والتذكير تتهذب النفوس، وتتنبه العقول من غفلتها، وتستيقظ من رقدتها، وتستنير البصائر بنور الطاعة بعد أن أظلمتها المعصية.

١٤- حرص النبي ﷺ على الموعظة الحسنة، حيث كان يتعَهّد أصحابه ﷺ بالنصح والتذكير.

١٥- عِظَم أثر الموعظة الحسنة في نفوس المدعوين، وذلك بما يحصل من الاقناع العقلي، وتَمَلُّك القلوب، ومخاطبة المشاعر.

١٦- التقوى هي مناط الاعتقاد والعمل، فهي التي تفيء بالقلوب إلى الصراط المستقيم.

١٧- الداعية الذي ييأس من اهتداء أحد بدعوته لا يُبَلِّغها بحرارة، ولا يثبت عليها في وجه الجحود والإنكار.

١٨- المجالس الوعظية للنبي ﷺ ميدان لتربية النفوس وتهذيبها، وتعويدها على مكارم الأخلاق، ومحاسن الآداب.

١٩- الداعية إلى الله تعالى لا يقصد إلا كشف الحقيقة، والاهتداء إليها، محتسباً ذلك عند الله تعالى، وليس في سبيل ذاته، ونصرة رأيه، وهزيمة الرأي الآخر.

٢٠- الجدال بعمومه قد يكون بالباطل، ليصرف عن الحق، وقد يكون بالحق، ليدحِض الباطل، والمقام هو الذي يحدد المراد.

٢١- الجدال بما هو أحسن يتيح للإنسان فرصة التأمل، ويجعله بعيداً عن الانفعال الذي يَحُول دون إدراك الحق، والعناد الذي يحمله على المكابرة والخصام.

٢٢- الجدال بما هو أحسن إشعار للخصم أنك وإياه رفيقان في رحلة الوصول إلى الحق، وإشعارله أيضاً أنك تحترم ذاته وتفكيره، فأنت تعيش معه في مجال الصراع الفكري بهدوء واتزان.

٢٣- استهدف الجدل القرآني الحقائق في ذاتها، وأقام عليها البراهين والحجج الظاهرة.

٢٤- إقامة الحجة على الخصم وإفحامه، حتى لا يكون له حجة يتمسك بها، أو شبهة يستند إليها.فعلى الداعية أن يقرع الحجة بالحجة، كما فعل ﷺ.

٢٥- طريقة الإسلام المثلى في الجدال والحوار إبعاد العناد والمكابرة من جو المناقشة، وإثارة التدبر الواعي، والإقناع العميق، فهذه هي الطريقة العلمية التي تعتبر من أسمى ما وصلت إليه الإنسانية في سبيل تحرير الفكر والضمير.

وختاماً أسأل المولى جل وعلا أن يوفقنا جميعاً للعلم النافع والعمل الصالح، وأن يمن علينا بخشيته وتقواه. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين لهم بإحسان.

## المراجع

**ابــن الحنبلــي، الإمــام**، تحقيق: د زاهر الألمعي، *استخراج الجدال من القرآن الكريم*. طبع مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤٠٠هـ.

**ابن عاشور، محمد الطاهر**، *تفسير التحرير والتنوير*. طبع دار سحنون تونس، ١٩٩٧م.

**ابن قاسم، عبد الرحمن محمــد**، ***مجموع فتاوى شيخ الإسلام***، جمع وترتيب وابنه محمد، طبع دار عالم الكتب الرياض، ١٤١٢هـ.

**أبو زهرة، الشيخ محمــد**، *تاريخ الجدل*. طبع دار الفكر العربي بالقاهرة، الطبعة الثانية ١٩٨٠م.

**أبو شهبة، د. محمد**، *السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة*: طبع دار القلم دمشق ١٩٨٨م

**أبو صير، د. محمد طلعــت**، *الدعاة إلى الله في القرآن الكريم ومناهجهم*: طبع المطبعة العربية الحديثة ١٩٨٦م.

**أحمد بن عبد الحليم بن تيمية**، *الرد على المنطقيين*. دار المعرفة، بيروت.

**أحمد عبد الغفور عطار**، تحقيق/ *الصحاح: إسماعيل بن حماد الجوهري*، طبع دار العلم للملايين بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ.

**إسماعيل بن كثير الدمشقي**، *تفسير ابن كثير/ تفسير القرآن العظيم*. طبع دار المعرفة بيروت لبنان، ١٤٠٠هـ.

**الألمعــي، زاهــر عــواض**، *مناهج الجدل في القرآن الكريم*، الطبعة الثالثة ١٤٠٤هـ.

**الألوسي، شهاب الدين السيد محمود**، *تفسير الألوسي / روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان.

**الأندلسي، أبو حيان**، *تفسير البحر المحيط*. طبع دار الفكر بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٣هـ.

**البخاري، الإمام أبو عبد الله محمد بــن إسماعيــل**، ***صحيح البخاري***: طبع المكتبة الإسلامية باستانبول ١٤٠١هـ.

**بركة، عبد الغني محمــد**، *أسلوب الدعوة القرآنية*، طبع مكتبة وهبة، الطبعة الأولى ١٩٨٣م.

**البروسوي، إسماعيل حقــي**، *تفسير البروسوي/ روح البيان*، طبع دار الفكر.

**البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود**، *تفسير البغوي/ معالم التنزيل*. تحقيق/ محمد عبد الله النمر و عثمان جمعة ضميرية و سليمان مسلم الحرش، طبع دار طيبة الرياض، ١٤٠٩هـ

**البيانوني، محمد أبو الفتح**، *المدخل إلى علم الدعوة*. طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان. الطبعة الثالثة ١٤١٥هـ.

**الجيوشــي، د. محمــد**، *الدعوة والدعاة في العصر الحديث*: طبع مركز صالح بجامعة الأزهر ١٩٩٧م.

**حسن ، عبد الحميد حسن** ، منهج *الدعوة في العهد المدني*. طبع دار الثقافة ، الطبعة الأولى ١٩٨٤م.

**الحلبي، علي بن برهان الدين** ، *السيرة الحلبية* . طبع المطبعة الأزهرية ، الطبعة الثالثة ١٣٥١هـ.

**الخولي، الأستاذ البهي**، *تذكرة الدعاة* ، طبع دار القرآن الكريم بيروت لبنان ١٤٠٣هـ.

**الخولي، جمعة على** ، *فقه الدعوة* . طبع دار الطباعة المحمدية ، الطبعة الثانية ١٩٩٧م.

**د. رؤوف شلبي** ، *الدعوة الإسلامية في عهدها المكي*: طبع دار الفجر الجديد .

**الدامغاني، الحسين بن محمد** ، *الوجوه والنظائر*، طبع دار العلم للملايين بيروت لبنان ، الطبعة الثالثة ١٩٨٠م.

**داوودي ، صفوان عدنان** ، *مفردات ألفاظ القرآن: العلامة الراغب الأصفهاني*. تحقيق ، طبع دار القلم دمشق ، والدار الشامية بيروت لبنان ، الطبعة الثانية ١٤١٨م.

**الدخيل الله، علي ابن محمد** ، تحقيق / *الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة* . ابن قيم الجوزية ، دار العاصمة ، الرياض ، ط ٣ ، ١٤١٨ هـ .

**الديشة، سليمان محمد** ، *محاضرات في أصول الدعوة والدعاة* ، طبع دار الهدى للطباعة ، الطبعة الأولى ١٩٨٧م.

**رضا، الشيخ/ محمد رشيد** ، *تفسير المنار* . طبع الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣.

**زغلول، محمد السعيد بسيوني** ، تحقيق / *شعب الإيمان : أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي* ، طبع دار الكتب العلمية بيروت لبنان ، الطبعة الأولى ، ١٤١٠هـ.

**زكريا، أبو بكر** ، *الدعوة إلى الإسلام* : طبع مطبعة العروبة القاهرة١٣٨٢هـ.

**الزمخشري، محمود بن عمر الزمخشري**، *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*: للإمام / طبع دار الريان للتراث ، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ .

**سرور، رفاعي** ، حكمة *الدعوة* ، طبع مكتبة وهبة ، الطبعة الثانية ١٩٨٧م.

**سعد، طه عبد الرؤوف** ، تحقيق : *السيرة النبوية لابن هشام* : طبع مكتبة الكليات الأزهرية.

**السعدي، عبد الرحمن بن ناصر** ، تحقيق/ عبد الرحمن بن معلا اللويحق ، *تفسير السعدي/ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* . طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان ، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.

**السيرة النبوية لابن كثير** : طبع دار المعرفة ١٣١٦ هـ.

**شاكر، أحمد محمد**. *الجامع الصحيح/ سنن الترمذي*: أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة ، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان.

**الشتيوي، د. محمد رجب** ، *الدعوة الإسلامية في ضوء*

*الكتاب والسنة*. طبع دار الطباعة المحمدية الطبعة الأولى ١٩٩٠م.

**الشوكاني، محمد بن علي محمد**، *تفسير فتح القدير/ الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*: طبع دار المعرفة بيروت لبنان.

**الصّديق، عبد الله محمد**، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة: محمد بن عبد الرحمن السخاوي، صححه وعلق عليه، نشر دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٣٩٩هـ.

**الطويل، د. السيد رزق**، *الدعوة في الإسلام عقيدة ومنهج*: طبع المؤسسة العربية الحديثة ١٩٨٨م.

**عبد العزيز بن عبد الله بن باز**، *فتح الباري بشرح صحيح البخاري: أحمد بن علي بن حجر*، تحقيق/، طبع المكتبة السلفية القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ.

**عبدالباقي: محمد فؤاد**، *تحقيق: سنن ابن ماجة*: الحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، ١٣٩٥م.

**عبدالباقي، محمد فؤاد**، تحقيق/ صحيح مسلم: *للإمام/ أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشري النيسابوري*، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان ١٣٧٤هـ.

**عبدالحميد، الشيخ محيي الدين**، *أدب البحث والمناظرة*، طبع القاهرة ١٩٨٠م.

**عبدالعزيز، الأستاذ. جمعة أمين**، *الدعوة قواعد وأصول*: طبع دار الدعوة بالإسكندرية، الطبعة الثانية ١٩٨٩ م.

**عبدالموجود، الشيخ/ عادل أحمد، والشيخ/ علي محمد معوض**، تحقيق: *تفسير ابن عادل/ اللباب في علوم الكتاب: أبو حفص عمر بن علي ابن عادل*، ود/ محمد سعد رمضان حسن، ود/ محمد المتولي الدسوقي حرب، طبع دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ.

**العقاد، عباس محمود**، *التفكير فريضة إسلامية*. طبع دار القلم، الطبعة الأولى ١٩٦٤م.

**العمادي: أبي السعود محمد بن محمد**، *تفسير أبي السعود/ إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*: طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان.

**الغزالي، محمد**، *فقه السيرة*، طبع دار الكتب الحديثة بالقاهرة، الطبعة السابعة ١٣٩٦ هـ.

**الغزالي، محمد**. *خلق المسلم*. طبع دار الكتب الحديثة.

**فضل الله، د. محمد حسين**، *الحوار في القرآن*. طبع دار التعاريف للمطبوعات سوريا، الطبعة الخامسة ١٩٨٧م.

**الفقي، محمد حامد**، *مدارج السالكين، ابن قيم الجوزية*. تحقيق. طبع دار الكتاب العربي بيروت، ١٣٩٢هـ.

**الفيروز أبادي**، *القاموس المحيط*. دار الفكر بيروت

لبنان، ١٣٩٨هـ.

**القحطاني، د. سعيد بن علي بن وهف**، الحكمة في الدعوة إلى الله تعالى، طبع مطبعة سفير بالرياض، الطبعة الأولى١٤١٢هـ.

**القحطاني، سعيد بن علي بن وهف**، *مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة مفهوم، ونظر*. الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.

**القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري**، *تفسير القرطبي/ الجامع لأحكام القرآن*، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت.

**القشيري، الإمام عبد الكريم**، *تفسير القشيري / لطائف الإشارات*، طبع دار الكتاب العربي بالقاهرة.

قطب، سيد، *في ظلال القرآن*: ، طبع دار الشروق بالقاهرة – ١٩٨٩م.

**للرازي**، *التفسير الكبير/مفاتيح الغيب*، طبع دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ.

**محفوظ، علي**، *هداية المرشدين*، طبع دار الاعتصام بالقاهرة.

**محمد بن جرير الطبري**، *تفسير الطبري/ جامع البيان عن تأويل آي القرآن*، طبع دار الفكر بيروت، ١٤٠٨هـ.

**محمد فضل الله**، *أسلوب الدعوة في القرآن الكريم*، طبع دار الزهراء للطباعة.

**محمد ناصر الدين الألباني**، *ضعيف الجامع الصغير وزيادته*: أشرف على طبعه زهير الشاويش، نشر المكتب الإسلامي بيروت، الطبعة الثالثة ١٤١٠هـ

**المدني، السيد عبد الله هاشم يماني**، تحقيق: *سنن الدارقطني*: علي بن عمر أبو الحسن الدارقطني البغدادي، طبع دار المعرفة بيروت لبنان ١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م.

**معجم ألفاظ القرآن الكريم**: طبع مجمع اللغة العربية.

**معجم مقاييس اللغة**: لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا بن حبيب الرازي، طبع دار الفكر.

**مفتاح دار السعادة** ومنشور ولاية العلم والإزادة: الإمام أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر الشهير بابن قيم الجوزية، نشر رئاسة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض.

**منظور**، *لسان العرب*، طبع دار المعارف بالقاهرة.

**النووي، أبو زكريا يحي بن شرف بن مري**، *المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج*، طبع دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٣٩٢هـ.

**الهندي، علي بن حسام الدين المتقي**، *كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال*، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان ١٩٨٩م.

**الوكيل، محمد السيد**، *أسس الدعوة وآداب الدعاة*. طبع دار الوفاء بالمنصورة، الطبعة الرابعة ١٩٩٣م.

**يكن، فتحي**، *كيف ندعو إلى الإسلام*، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة الثالثة ١٩٧٧م.

**يكن، فتحي**، *مشكلات الدعوة والداعية*، طبع مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، الطبعة الثالثة عشر ١٩٨٧م.

**اليماني، عبد الرحمن يحيى المعلمي**، تحقيق: الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة، **محمد بن علي بن محمد الشوكاني**، أشرف على تصحيحه عبد الوهاب عبد اللطيف، نشر دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: ١٣٨٠هـ.

# Calling to Allah in the light of Allah saying ( invite (all) to the way of the lord with wisdom and beautiful preaching ; and argue with them in ways that are the best and most gracious .

**Mohammed bin Abdullah bin Mohammed Alaydi**
*The assistant professor at Quranic sciences department*
*college of law and principles of religion*
*Qassim university*

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 15/6/1429H.)

**Abstracts**. The research consists of introduction including the importance of topic , then preamble : including , clarify the verse , then the importance of calling to Allah , then the necessity to vary the calling ways .
The first chapter including : wisdom ways , and consists of defining wisdom linguistically and terminologically , meanings , importance , then its features and ways .
The second chapter including : preaching in beautiful way , and consists of , its definition linguistically and terminologically , ways , conditions , importance then its features .
The third chapter including : argue in ways that are the best and including : definition linguistically and terminologically , importance , ways , kinds , legality and its features . I mentioned applicable examples from the Quran and Sunna for every way at the end of every chapter .
Then the conclusion : I mentioned the results of research , then references index . I attributed verses , and traditions according to what is mentioned in the two right books only or one , if not I back to Sunna books , with diligence ( Igtehad) , I clarified the strange words , and originated the research from explanation , traditions and calling books
*May peace and prayers of Allah be upon our prophet Mohammed*

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦١٣-٦٥٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة والصيام والاعتكاف والمناسك في مؤلفات الحنابلة

**عبدالعزيز بن سعود بن ضويحي الضويحي**

*أستاذ بكلية التربية، قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الملك سعود،*

*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٦/ ٢/١٤٢٩هـ، وقبل للنشر في ١٥/٦ /١٤٢٩هـ)

**ملخص البحث.** علم المناسبات وفقه تراجم الأبواب من أهم المقاييس لمعرفة جودة المؤلف، وبهذا الفن يتصور الفقيه كليات المسائل ويلحق كل مسألة بنظائرها، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان جهود الفقهاء خاصة الحنابلة، وعنايتهم بفقه المناسبة من خلال استقراء المدونات الفقهية، وبيان العلاقة التي تربط أجناس المسائل وأنواعها وأفرادها عند تقديمها أو تأخيرها في العرض. مع دراسة ترجمة الأبواب وترجيح الترجمة الأَوْلى، وقد اقتصرت في هذا البحث على كتاب الزكاة والصيام والاعتكاف والمناسك.

## مقدمـــــــــة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، حمداً كثيراً طيباً مباركاً، والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد.

فللفقهاء رحمهم الله لهم عناية خاصة بمؤلفاتهم الفقهية، ويتضح ذلك عند النظر إلى جزئيات وأفراد المسائل المدونة في مؤلفاتهم.

فعند استقراء المدونات الفقهية نجد أجناس المسائل وأنواعها وأفرادها تربطها علاقة وطيدة عند تقديمها أو تأخيرها في العرض، وهو ما يعرف بفقه المناسبة.

ونجد عنايتهم لا تتوقف عند ذلك، بل نجد اهتماماتهم بفقه ترجمة الأبواب، وذلك بالإشارة إلى أهم المسائل الواردة في الباب، مع مراعاة الاختصار والإجمال في الترجمة.

ثم إن الفقهاء رحمهم الله عندما يجمعون مسائل كتاب معين مثل الزكاة يراعون في ذلك مقصداً عاماً؛ وهو جمع مسائل الكتاب وترتيبها وتبويبها، بحيث لا تشذ مسألة من مسائل الكتاب.

وفقه المناسبة وتراجم الأبواب من أهم العلوم في التصنيف والتأليف في الفقه، وبعلم المناسبات وفقه التراجم يتصور الفقيه كليات المسائل، ويعرف ما يندرج تحتها من الفروع، ويلحق كل مسألة بنظائرها، والفقه كما قيل بمعرفة النظائر.

وفقه المناسبة ودقة التبويب والتراجم من أهم المقاييس لمعرفة جَوْدة المؤلَّف من عدمه.

بل إننا نجد في التاريخ الفقهي للمدونات الفقهية أن بعضها هجر، ومن أسباب الهجر عدم مراعاة التبويب وعلم المناسبة.

فمن ذلك: أن «المدونة» وهي أصل علم المالكيين، كتبها أولاً أسد بن الفرات (ت.٢١٣هـ)، واشتهرت بالأسدية، أو مدونة أسد، ثم كتبها عبدالسلام بن سعيد الملقب بـ «سحنون» (ت.٢٤٠هـ) كلاهما عن عبدالرحمن بن القاسم (ت.١٩١هـ) عن الإمام مالك (ت.١٧٩هـ).

ففي مرحلة تدوينها أولاً على يد أسد بن الفرات سميت الأسدية، وكذلك بالمختلطة، لأنها كانت غير مرتبة الأبواب[١].

ثم في مرحلة تدوينها على يد سحنون الذي سمعها من أسد بالقيروان، ثم ارتحل إلى المشرق فسمعها من ابن القاسم، فاستدرك على أسد بن الفرات، ورتب أبوابها بعد اختلاطها إلا أبوابا منها، بقيت على أصل اختلاطها، فلما وصل بها إلى القيروان بعد إكمال رحلته ارتضوها وأقبلوا عليها، وتركوا مدونة أسد[٢].

وسواء كان السبب الرئيسي لترك مدونة أسد عدم دقة التبويب ومراعاة فقه المناسبة أو غيره، فإن التبويب ودقة التراجم وحسن العرض للمسائل من العلوم التي أسسها العلماء، ووضعوا القواعد لها، وأشاروا لها وقدموا بعض المؤلفات على غيرها بسبب دقة التبويب والترجمة.

وقد أحببت أن أبين جهود الفقهاء، خاصة فقهاء مذهب الحنابلة في كتاب الزكاة، والصيام، والاعتكاف الملحق بكتاب الصيام، وكتاب المناسك، وذلك بتوضيح فقه المناسبة في ترتيب الكتب والأبواب، وفقه ترجمة الأبواب، مع بيان الترجمة الأولى، وذلك باستقراء أبواب الفقه والمقارنة بين تبويب الفقهاء.

وهذا البحث يتكون من: مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة على النحو التالي:

**المبحث الأول: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة، وفيه سبعة مطالب**

المطلب الأول: باب زكاة بهيمة الأنعام.

المطلب الثاني: باب زكاة الخارج من الأرض.

المطلب الثالث: باب زكاة الأثمان.

المطلب الرابع: باب زكاة العروض.

المطلب الخامس: باب زكاة الفطر

---

(١) هذا هو القول المشهور، وقيل: إنها سميت بذلك لاختلاط الأجوبة المالكية بالأجوبة العراقية فيها، انظر: مقدمة الإتحاف بتخريج أحاديث الإشراف ١/٤٢، واصطلاح المذهب عند المالكية ١١٧.

(٢) انظر: المرجع السابق.

المطلب السادس: باب إخراج الزكاة.

المطلب السابع: باب ذكر أهل الزكاة.

**المبحث الثاني: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الصيام والاعتكاف، وفيه أربعة مطالب**

المطلب الأول: باب ما يفسد الصوم، ويوجب الكفارة.

المطلب الثاني: باب ما يكره وما يستحب، وحكم القضاء.

المطلب الثالث: باب صوم التطوع.

المطلب الرابع: كتاب الاعتكاف.

**المبحث الثالث: التبويب وفقه المناسبة في كتاب المناسك، وفيه عشرة مطالب**

المطلب الأول: باب المواقيت.

المطلب الثاني: باب الإحرام.

المطلب الثالث: باب محظورات الإحرام.

المطلب الرابع: باب الفدية.

المطلب الخامس: باب جزاء الصيد.

المطلب السادس: باب صيد الحرم ونباته.

المطلب السابع: باب ذكر دخول مكة.

المطلب الثامن: باب صفة الحج.

المطلب التاسع: باب الفوات والإحصار.

المطلب العاشر: باب الهدي والأضاحي.

**الخاتمة:** وفيها أهم نتائج البحث.

وسلكت في هذا البحث المنهج التالي:

١- الاعتماد في مقارنة التبويب على مختصر الخرقي (ت.٣٣٤هـ)، والمستوعب للسامري (ت.٦١٦هـ)، والعمدة، والمقنع، والكافي لابن قدامة (ت.٦٢٠هـ)، وبلغة الساغب للفخر ابن تيمية (ت.٦٢٢هـ)، والمحرر للمجد ابن تيمية (ت.٦٥٢هـ)، والفروع لابن مفلح (ت.٧٦٣هـ)، والإقناع، وزاد المستقنع للحجاوي (ت.٩٦٨هـ)، ومنتهى الإرادات للفتوحي (ت.٩٧٢هـ).

وهذه المؤلفات هي أصول مصنفات الحنابلة، وما سواها في الغالب شرح أو اختصار لها، كما يتضح من الجدول التالي[٣] أن مؤلفات الحنابلة التي صنفت على هذه المتون ١٧٥ مؤلفاً.

٢- جعلت كتاب المقنع لابن قدامة هو المعتمد في مقارنة باقي الكتب في التبويب وفي الإشارة إلى فقه المناسبة، مع المقارنة بالكتب المعتمدة في البحث، وسبب اختيار كتاب المقنع أنه أكثر كتب الحنابلة شهرة، وكثير من كتب الحنابلة تدور عليه شرحاً أو اختصاراً أو نظماً.

٣- عزو الآيات القرآنية إلى سورها، وتخريج الأحاديث الواردة في البحث، مع بيان ما ذكره أهل العلم في درجاتها إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما.

هذا والله أسأل التوفيق والسداد، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

(٣) انظر المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد ٢/٦٨٥.

| المتن | الشروح على المتن | الحواشي والتصحيح | نظمه | عربه | اختصاره | تخريج أحاديثه | الزوائد عليه | اختصار الشرح | حواشي الشرح | إكماله | شرح المختصر | الأوهام | جمعه مع غيره | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مختصر الخرقي | ٢٩ | | ٤ | ٢ | ١ | ١ | ٣ | ٤للمغني | ٢ للمغني | ١ شرح للزركشي على الخرقي | | | | ٤٦ |
| المستوعب | | ٣ | | | | | | | | | | | | ٣ |
| المقنع | ١٠ | ١١ | ٢ نظم ومختصر له | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٣ للإنصاف | | | ٢ | | ٣ | ٤١ |
| العمدة | ٥ | ١ | ١ | | | | | | | | | | | ٧ |
| الكافي | | ١ | ٢ | | ٢ | ١ | | | | | | | | ٦ |
| بلغة الساغب | | | | | | | | | | | | | | ١ |
| المحرر | ٨ | ٧ | ١ | | ١ | | | | | | | | | ١٧ |
| الفروع | ٢ | ٩ | | | ٣ | | | | | | | | ١ | ١٥ |
| الإقناع | ١ | ٢ | | ١ | ١ | | | | | | | | ١ | ٦ |
| منتهى الإرادات | ٥ | ٥ | | | ١ | | | | ٥ | | | | ١ | ١٧ |
| زاد المستقنع | ١ | ٤ | ٣ | | | | | | ٧ | | | | | ١٦ |
| ١١ | ٦١ | ٤٢ | ١٢ | ٥ | ١١ | ٤ | ٤ | ٧ | ١٤ | ١ | ٢ | | ٦ | ١٧٥ |

## المبحث الأول: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة

ذكر الفقهاء كتاب الزكاة بعد كتاب الصلاة، لأنها قرينة الصلاة في كتاب الله عز وجل، وهي الركن الثالث من أركان الإسلام بعد ركن الصلاة، فلما فرغوا من بيان أحكام الصلاة ناسب بيان أحكام الزكاة، وقد ذكر الله تعالى في القرآن الكريم الزكاة مقرونة مع الصلاة في اثنين وثمانين موضعاً، من ذلك قوله تعالى: ﴿وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ﴾ [النور: ٥٦].

وقوله تعالى: ﴿فَإِن تَابُواْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ فَخَلُّواْ سَبِيلَهُمْ﴾ [التوبة: ٥].

يقول الشيخ صالح الفوزان: (لما فرغ المؤلف رحمه الله من بيان أحكام الصلاة، وهي الركن الثاني من أركان الإسلام انتقل إلى الركن الثالث وهو الزكاة، لأن الزكاة قرينة الصلاة في كتاب الله عز وجل)[٤].

وباستقراء مسائل الزكاة في الكتب الفقهية، نجد أن الفقهاء يجمعون على مقصد عام عند جمعهم لمسائل الزكاة، وإن اختلفت بعض الكتب في بعض المسائل، لكن المقصد العام من جمع مسائل الزكاة بيان من تجب عليه، وسببها، وشرطها، ومسقطها، وما تجب فيه من الأموال.

وهي زكاة بهيمة الأنعام: الإبل والبقر والغنم، وزكاة الخارج من الأرض: الزرع والثمار، وزكاة الذهب والفضة، وزكاة التجارة، وزكاة الركاز، وزكاة الفطر. وبيان الأصناف الذين تدفع إليهم الزكاة،

(٤) الشرح المختصر على زاد المستقنع ٢/٢٣٥.

ومن لا يجوز دفع الزكاة إليه، وختموا هذا الكتاب ببيان أحكام صدقة التطوع، وفي كل صنف من أصناف الزكاة ذكروا النصاب مع بيان وقت وجوب الزكاة.المطلب الأول.

**المطلب الأول: باب زكاة بهيمة الأنعام**

ذكر الإمام ابن قدامة في كتابه: «المقنع» (باب زكاة بهيمة الأنعام)[٥] في أول كتاب الزكاة.

وللفقهاء عدة طرق في تقسيم باب زكاة بهيمة الأنعام:

**الطريقة الأولى**: ذكر زكاة بهيمة الأنعام في باب واحد. وهي طريقة «المقنع» و«العمدة» و «المحرر» و«الفروع» و«الإقناع» و«زاد المستقنع» و«المنتهى».

ففي «المقنع» لابن قدامة ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة بهيمة الأنعام)[٦]. وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٧] و «زاد المستقنع»[٨].

وفي «العمدة» لابن قدامة ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة السائمة)[٩].

وتابعه ابن مفلح في «الفروع»[١٠] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[١١].

وفي «المحرر» للمجد ترجم لهذا الباب بقوله: (باب صدقة المواشي)[١٢].

**الطريقة الثانية**: ذكر كل صنف من أصناف بهيمة الأنعام في باب. وهي طريقة مختصر الخرقي والمستوعب والكافي.

ففي «مختصر الخرقي» ذكر صدقة الإبل[١٣] بعد كتاب الزكاة، ولم يذكر ترجمة باب صدقة الإبل بعد الانتهاء من أحكام صدقة الإبل ذكر (باب صدقة البقر)[١٤] ثم ذكر (باب صدقة الغنم)[١٥] ولذلك زاد أبو علي الحسن بن البنا في كتابه «المقنع» في شرح مختصر الخرقي (باب صدقة الإبل)[١٦] بعد كتاب الزكاة، ولم يذكر ابن قدامة في كتابه «المغني»[١٧] شرح مختصر الخرقي ترجمة باب صدقة الإبل، وشرح أحكام صدقة الإبل بدون ذكر باب صدقة الإبل، وكذلك «الزركشي»[١٨] في شرحه على مختصر الخرقي شرح صدقة الإبل بدون ذكر باب صدقة الإبل.

---

(٥) ٢٩٨/١.

(٦) ٢٩٨/١.

(٧) ٣٩٧/١.

(٨) ٣١.

(٩) ٢٥.

(١٠) ٥/٤.

(١١) ١٢١/١.

(١٢) ٢١٤/١.

(١٣) ٣٤.

(١٤) ٣٤.

(١٥) ٣٥.

(١٦) ٥٠٩/٢.

(١٧) ١٠/٤.

(١٨) ٣٧٢/٢.

وفي «المستوعب» ذكر (باب زكاة الإبل)[١٩] و (باب صدقة البقر)[٢٠] و (باب زكاة الغنم)[٢١].

**الطريقة الثالثة**: وهي طريقة فخر الدين محمد ابن تيمية في «بلغة الساغب» فقد قسم كتاب الزكاة إلى أربعة أقسام، وقسم كل قسم إلى أبواب، فذكر: (القسم الأول زكاة الماشية)[٢٢] وذكر في هذا القسم أربعة أبواب: (الباب الأول في الإبل)[٢٣]. (الباب الثاني في البقر)[٢٤]. (الباب الثالث في الغنم)[٢٥]. (الباب الرابع زكاة الخلطة)[٢٦].

**والأولى** في التبويب جمع أحكام زكاة الأنعام في باب واحد، ثم تقسيم هذا الباب كما في الطريقة الأولى، والأَوْلى في التبويب أن يقال: **(باب زكاة بهيمة الأنعام السائمة)** فيضاف لفظة السائمة إلى ترجمة الباب لأن أبحاث هذا الباب خاصة بالأنعام السائمة، ولذلك ترجم صاحب «الفروع»[٢٧] و«المنتهى»[٢٨] لهذا الباب (باب زكاة السائمة).

---

(١٩) ١/٣٣٧.

(٢٠) ١/٣٣٨.

(٢١) ١/٣٤.

(٢٢) ١٠٧.

(٢٣) ١١١.

(٢٤) ١١٢.

(٢٥) ١١٢.

(٢٦) ١١٤.

(٢٧) ٤/٥.

(٢٨) ١/١٢١.

ومناسبة ذكر باب زكاة بهيمة الأنعام في أول كتاب الزكاة الاقتداء بحديث[٢٩] أنس بن مالك رضي الله عنه في الكتاب، الذي كتبه أبوبكر الصديق رضي الله عنه، وفيه الصدقات، وقدم بهيمة الأنعام على الخارج من الأرض والذهب والفضة، لأن أكثر العرب أهل أنعام، فقدم ما يحتاج إلى معرفته.

قال أبو إسحاق إبراهيم بن مفلح عن زكاة الأنعام: (بدأ به اقتداء بكتاب الصديق، الذي كتبه لأنس رضي الله عنهما، أخرجه البخاري بطوله مفرقاً)[٣٠].

وقال الفتوحي عن زكاة السائمة: (وبدئ بالكلام عليها اقتداء بكتاب الصديق، الذي كتبه لأنس رضي الله عنهما، أخرجه البخاري بطوله مفرقاً)[٣١].

---

(٢٩) أخرجه البخاري مقطعاً في عشرة مواضع في كتاب الزكاة حديث رقم (١٤٤٨)، (١٤٥٠)، (١٤٥١)، (١٤٥٣)، (١٤٥٤)، (١٤٥٥)، وفي كتاب الشركة حديث رقم (٢٤٨٧) وفي كتاب الخمس حديث رقم (٣١٠٦) وفي كتاب اللباس حديث رقم (٥٨٧٨) وفي كتاب الحيل (٦٩٥٥) ومسلم في كتاب الزكاة ٢/٦٧٤. وأبو داود في كتاب الزكاة ١/٣٥٨ والنسائي في كتاب الزكاة ٥/١٣ وابن ماجة في كتاب الزكاة ١/٥٧٥ حديث رقم (١٨٠٠)ومالك في الموطأ ١/٢٤٤ والإمام أحمد في المسند ١/١١.

(٣٠) المبدع في شرح المقنع: ٢/٣١١.س

(٣١) معونة أولي النهى ٢/٥٨٥ وانظر: شرح منتهى الإرادات ٢/١٩٤ وكشاف القناع ٢/١٨٣، ومطالب أولي النهى ٢/٢٩.

وقال الشيخ عبدالرحمن القاسم: (بدأ بها اقتداء بالشارع ﷺ وأصحابه، ولأن أكثر العرب إذ ذاك حول المدينة بادية أهل نعم)[٣٢].

وقال الشيخ محمد بن عثيمين: (بدأ بها اقتداء بحديث أنس بن مالك في الكتاب الذي كتبه أبو بكر، وبين الصدقات، فقدم بهيمة الأنعام على الخارج من الأرض والذهب والفضة)[٣٣].

وقال الشيخ صالح الفوزان: (بدأ المصنف ببهيمة الأنعام، وهي: الإبل والبقر والغنم، لأنها غالب أموال العرب، وأما البقر فلم تكن معروفة عند العرب، وإنما لما بعث النبي ﷺ معاذاً إلى اليمن بيّن له زكاة البقر، لأن غالب أموال أهل اليمن من البقر)[٣٤].

ومن أسباب البدء بزكاة الإبل لأنها أهم وأعظم النعم قيمة وأجساماً وأكثر أموال العرب، ثم ذكر البقر بعدها لأنها تلي الإبل في القيمة، ثم الغنم.

قال ابن قدامة في «المغنى» (بدأ الخرقي رحمه الله بذكر صدقة الإبل، لأنها أهم، فإنها أعظم النعم قيمة وأجساماً، وأكثر أموال العرب، فالاهتمام بها أولى)[٣٥].

## المطلب الثاني: باب زكاة الخارج من الأرض

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة الخارج من الأرض)[٣٦] بعد (باب بهيمة الأنعام). وهو الباب الثاني في كتاب الزكاة.

وخالف الحجاوي في «مختصر المقنع زاد المستقنع» في ترجمة هذا الباب، فقال: (باب زكاة الحبوب والثمار)[٣٧].

وأحكام هذا الباب يذكرها بعض الفقهاء في باب واحد، كما في «المقنع»، وبعضهم يقسم أحكام هذا الباب إلى أبواب.

فالطريقة الأولى: وهي ذكر أحكام زكاة الحبوب والثمار والركاز والمعدن والعسل والعشر والخراج في باب واحد، كما في «المقنع» و «العمدة» و «الإقناع» و «المنتهى».

ففي «المقنع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الخارج من الأرض)[٣٨]، وذكر فيه زكاة الحبوب والثمار، وذكر فصل في العسل[٣٩]، وفصل في المعدن[٤٠]، وفصل في الركاز[٤١]، وذكر كذلك أحكام

---

(٣٢) حاشية الروض ١٨٦/٣.

(٣٣) الشرح الممتع ٥١/٦ طبعة مؤسسة آسام، وفي طبعة دار ابن الجوزي ٤٩/٦ لم ترد زيادة (على الخارج من الأرض والذهب والفضة).

(٣٤) الشرح المختصر ٢٥١/٢.

(٣٥) ١٠/٤.

(٣٦) ٣١٥/١.

(٣٧) ٣٢.

(٣٨) ٣١٥١.

(٣٩) ٣٢٤/١.

(٤٠) ٣٢٥/١.

(٤١) ٣٢٤/١.

العشر والخراج[٤٢].

وفي «العمدة» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الخارج من الأرض)[٤٣]، وذكر في هذا زكاة النبات والمعدن والركاز.

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب الخارج من الأرض)[٤٤]، وذكر فيه أحكام زكاة الحبوب والثمار والعشر والخراج وزكاة العسل وزكاة المعدن وزكاة الركاز.

وفي «المنتهى» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الخارج من الأرض والنحل)[٤٥]، وذكر فيه أحكام زكاة الحبوب والثمار والعشر والخراج وزكاة العسل وزكاة المعدن وحكم الركاز.

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الثمار)[٤٦]، وكذلك في شرحه «المقنع في شرح مختصر الخرقي»[٤٧]. أما في «المغنى شرح مختصر الخرقي» فقد ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الزروع والثمار)[٤٨]، وكذلك في «شرح الزركشي»[٤٩] شرح مختصر الخرقي.

وذكر الخرقي في هذا الباب زكاة الحبوب والثمار وحكم العشر والخراج، وذكر في «المغني شرح مختصر الخرقي» زكاة العسل[٥٠] في هذا الباب.

أما حكم الركاز والمعدن فذكرها في باب (زكاة الذهب والفضة)[٥١].

الطريقة الثانية: وهي تقسيم أحكام هذا الباب إلى أبواب، كما في «المستوعب» و «الكافي» و« البلغة» و«المحرر» و «الفروع».

ففي «المستوعب» ذكر (باب الزروع والثمار)[٥٢]، ثم ذكر (باب زكاة المعدن)[٥٣] وذكر (باب حكم الركاز)[٥٤].

أما أحكام العشر والخراج وزكاة العسل[٥٥] فذكرها في (باب زكاة الزروع والثمار).

وفي «الكافي» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الزروع والثمار)[٥٦]، وذكر في هذا الباب زكاة الحبوب والثمار وأحكام العشر والخراج[٥٧] وزكاة العسل[٥٨]، وذكر (باب زكاة المعدن)[٥٩]

---

(٤٢) ٣٣/١

(٤٣) ٢٦.

(٤٤) ٤١١/١.

(٤٥) ١٣٢/١.

(٤٦) ٣٦

(٤٧) ٥٣٠/٢.

(٤٨) ١٥٤/٤.

(٤٩) ٤٦٦/٢.

(٥٠) ١٨٣/٤.

(٥١) ٣٧.

(٥٢) ٣٥٢/١.

(٥٣) ٣٦٣/١.

(٥٤) ٣٧٤/١.

(٥٥) ٣٦٢/١.

(٥٦) ١٣١/٢.

(٥٧) ١٤٥/٢.

(٥٨) ١٤٥/٢.

(٥٩) ١٥٣/٢.

و(باب حكم الركاز)[٦٠].

وفي «بلغة الساغب» ترجم لهذا الباب بقوله: (القسم الثاني زكاة النبات)[٦١]، وذكر زكاة المعدن والرِّكاز في (القسم الثالث زكاة الأثمان الباب الثاني في زكاة المعدن والرِّكاز)[٦٢].

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب الزروع والثمار)[٦٣]، وذكر فيه زكاة الحبوب والثمار والعسل وأحكام العشر والخراج، ثم ذكر (باب زكاة المعدن)[٦٤]، ثم ذكر (باب حكم الركاز)[٦٥].

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب الزرع والثمر، وحكم بيع المسلم وإجارته، وإعارته من الذمي وغيره، وزكاة العسل ونحو ذلك، وتضمين أموال العشر والخراج)[٦٦]، ثم ذكر (باب زكاة المعدن)[٦٧] و (باب حكم الركاز)[٦٨].

والأَولى في ترجمة هذا الباب إذا ذكر جميع أحكام هذا الباب في باب واحد: أن يشار في التبويب إلى حكم زكاة المعدن والعسل والركاز والعشر والخراج، فيقال: (باب زكاة الحبوب والثمار والمعدن والعسل وحكم الركاز والعشر والخراج)، أو يقال (باب زكاة الخارج من الأرض: الحبوب والثمار ونحو ذلك).

ومناسبة هذا الباب: أن المؤلف لما ذكر زكاة بهيمة الأنعام، وكان أكثر أموال العرب بهيمة الأنعام، ناسب أن يذكر حكم زكاة الخارج من الأرض، فإن العرب إما أن تكون من أهل بهيمة الأنعام، أو من أهل الزراعة، كما هو الحال في المدينة والطائف وغيرها، فناسب بيان أحكام زكاة الحبوب والثمار وغيرها.

كما أن الخارج من الأرض من الأموال الظاهرة كما في بهيمة الأنعام فناسب ذكر مسائله بعد بهيمة الأنعام.

### المطلب الثالث: باب زكاة الأثمان

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة الأثمان)[٦٩] بعد (باب زكاة الخارج من الأرض)، وهو الباب الثالث في كتاب الزكاة، وترجم الحجاوي في «زاد المستقنع» هذا الباب (باب زكاة النقدين)[٧٠].

وفي كتابه «العمدة» ترجم ابن قدامة لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الأثمان)[٧١].

وفي كتابه «الكافي» ترجم لهذا الباب بقوله:

---

(٦٠) ٢/١٥٧.

(٦١) ١١٦.

(٦٢) ١١٩.

(٦٣) ١/٢٢٠.

(٦٤) ١/٢٢٢.

(٦٥) ١/٢٢٢.

(٦٦) ٤/٧٠.

(٦٧) ٤/١٦٦.

(٦٨) ٤/١٧٤.

(٦٩) ١/٣٢٨.

(٧٠) ٣٢.

(٧١) ٢٧.

(باب زكاة الذهب والفضة)[٧٢].

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة)[٧٣].

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الناض)[٧٤]، ثم ذكر (باب زكاة الحلي)[٧٥].

وأكثر الفقهاء يذكرون هذا الباب في (باب زكاة الأثمان).

وفي «بلغة الساغب» ترجم لهذا الباب بقوله: (القسم الثالث زكاة الأثمان ثم الباب الأول: في النَّاض)[٧٦].

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة)[٧٧].

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة)[٧٨].

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الذهب والفضة وحكم الحلي)[٧٩].

وفي «منتهى الإرادات» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب زكاة الأثمان)[٨٠].

والأولى في التبويب (باب زكاة الأثمان) كما هو في «المقنع» وغيره، وذلك لدخول النقود تحت هذا التبويب، ويضاف إليه حكم التحلي كما ذكر الحجاوي في «الإقناع»، فالفقهاء يذكرون حكم التحلي في هذا الباب، والإشارة إلى هذا الحكم في التبويب أولى، فتكون ترجمة الباب (باب زكاة الأثمان وحكم التحلي) والله أعلم.

**ومناسبة** باب زكاة الأثمان: أن المؤلف يذكر الأنواع التي تجب فيها الزكاة، فذكر بهيمة الأنعام، ثم ذكر الخارج من الأرض، فناسب أن يذكر النوع الثالث: الذهب والفضة، فغالب أموال العرب بهيمة الأنعام أو الزراعة، ثم يأتي في المرتبة الثالثة الذهب والفضة، فناسب ذكر ذلك.

**المطلب الرابع: باب زكاة العروض**

ذكر الإمام ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة العروض)[٨١] بعد (باب زكاة الأثمان)، وهو الباب الرابع في كتاب الزكاة.

وفي كتابه «العمدة» ترجم لهذا الباب: (باب

---

(٧٢) ١٤٧/٢.

(٧٣) ٣٧.

(٧٤) ٣٦٤/١ ونض الثمن: حصل وتعجل إذا تحول عيناً بعد أن كان متاعاً؛ لأنه يقال: ما نض بيدي منه شيء: أي ما حصل. المصباح المنير ٦١٠، وانظر: الأفعال، لابن القوطية ٢٥٨ـ ٢٥٩.

(٧٥) ٣٦٧/١.

(٧٦) ١١٨.

(٧٧) ٢١٧/١.

(٧٨) ١٢٩/٤.

(٧٩) ٤٣٣/١.

(٨٠) ١٣٧/١.

(٨١) ٣٣٣/١.

زكاة العروض)[٨٢] بعد (باب حكم الدين).

وفي كتابه «الكافي» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٣] بعد (باب حكم الركاز).

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٤] بعد (باب زكاة الذهب والفضة).

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٥] بعد (باب زكاة الحلي).

وفي «بلغة الساغب» ترجم لهذا الباب: (في القسم الثاني في زكاة الأثمان)[٨٦]، وذكر (الباب الثالث في زكاة التجارة)[٨٧] بعد (الباب الثاني في زكاة المعدن والرِّكاز).

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٨] بعد (باب زكاة الذهب والفضة).

وفي الفروع ترجم لهذا الباب: (باب زكاة التجارة)[٨٩] بعد (باب حكم الرِّكاز).

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة العروض والتجارة)[٩٠] بعد (باب زكاة الذهب والفضة وحكم التحلي).

وفي «منتهى الإرادات» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة العروض)[٩١] بعد (باب زكاة الأثمان)

والأَولى في التبويب أن يقال: (باب زكاة عروض التجارة) كما بوَّب الحجاوي في «الإقناع»[٩٢] أو (باب زكاة التجارة) كما في «مختصر الخرقي» و «المستوعب» و «البلغة» و «المحرر» و «الفروع»، ففيه زيادة بيان، وإن كان المعنى متقارباً، والله أعلم.

ومناسبة هذا الباب: أن المؤلف يذكر الأنواع التي تجب فيها الزكاة، فذكر النوع الرابع من الأموال التي تجب فيها الزكاة، وهي عروض التجارة.

وبدأ المؤلف بذكر الأموال الظاهرة، وهي: بهيمة الأنعام، ثم الخارج من الأرض، ثم ذكر الأنواع الباطنة وهي الأثمان والعروض، وقدم الأثمان على العروض، لكثرتها في أيدي الناس، ولأنها محل اتفاق عند العلماء، والله أعلم.

**المطلب الخامس: باب زكاة الفطر**

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب زكاة الفطر)[٩٣] بعد (باب زكاة العروض)، وهو الباب الخامس في كتاب الزكاة.

وفي كتابه «العمدة» ترجم لهذا الباب: (باب

---

(٨٢) ٢٨.

(٨٣) ٢/١٦١.

(٨٤) ٣٧.

(٨٥) ١/٣٧٠.

(٨٦) ١١٨.

(٨٧) ١٢٠.

(٨٨) ١/٢١٨.

(٨٩) ٤/١٩٠.

(٩٠) ١/٤٤٣.

(٩١) ١/١٤٠.

(٩٢) ١/٤٤٣.

(٩٣) ١/٣٣٧.

زكاة الفطر)[٩٤] بعد (باب زكاة العروض).

وفي «الكافي» ترجم لهذا الباب: (باب صدقة الفطر)[٩٥] بعد (باب زكاة التجارة).

وفي «مختصر الخرقي» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[٩٦] بعد (باب زكاة الدين والصدقة).

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب (باب زكاة الفطر)[٩٧] ثم ذكر (باب ما يلزم إخراجه في صدقة الفطر)[٩٨] خلافاً للجميع، فإنهم يذكرون أحكام زكاة الفطر في باب واحد وهو الأولى.

وفي «بلغة الساغب» ذكر هذا الباب في: (القسم الرابع زكاة الفطر)[٩٩] بعد (القسم الثالث زكاة الأثمان).

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠٠] بعد (باب إخراج الزكاة).

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠١] بعد (باب زكاة التجارة).

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠٢] بعد (باب زكاة عروض التجارة).

وفي «المنتهى» ترجم لهذا الباب: (باب زكاة الفطر)[١٠٣] بعد (باب زكاة العروض).

وقد اتفق الجميع على ترجمة هذا الباب (باب زكاة الفطر) لورود النص بذلك، ولعدم ذكرهم مباحث تخرج عن زكاة الفطر، وخالف «المستوعب»، وقسم زكاة الفطر إلى بابين (باب زكاة الفطر)[١٠٤] و(باب ما يلزم إخراجه في صدقة الفطر)[١٠٥] والأولى ذكر مباحث أحكام زكاة الفطر في باب واحد.

ومناسبة باب زكاة الفطر ظاهرة، فالمؤلف عندما ذكر زكاة الأموال ناسب ذكر زكاة الأبدان، فالأنواع السابقة الأموال، التي تجب فيها الزكاة، وهي: بهيمة الأنعام، والخارج من الأرض، والأثمان، والعروض، وكلها تجب في الأموال، فناسب ذكر الزكاة التي تجب على الأبدان، وهي زكاة الفطر.

قال الشيخ محمد بن عثيمين: (أخر المؤلف باب زكاة الفطر عن زكاة الأموال، لأن زكاة الفطر لا تجب في المال ولا تتعلق به، إذ ليس هناك مال تجب فيه الزكاة وإنما تجب في الذمة، ولأنه تعلقها في الذمة أقوى من تعلقها بزكاة الأموال)[١٠٦].

---

(٩٤) ٢٨.
(٩٥) ٢/١٦٧.
(٩٦) ٣٨.
(٩٧) ١/٣٧٦.
(٩٨) ١/٣٧٩.
(٩٩) ١٢١.
(١٠٠) ١/٢٢٦.
(١٠١) ٤/٢٠.
(١٠٢) ١/٤٤٩.
(١٠٣) ١/١٤٢.
(١٠٤) ١/٣٧٦.
(١٠٥) ١/٣٧٩.
(١٠٦) الشرح الممتع ٦/١٤٩.

**المطلب السادس: باب إخراج الزكاة**

ذكر ابن قدامة في «المقنع»: (باب إخراج الزكاة)[١٠٧] بعد (باب زكاة الفطر)، وهو الباب السادس في كتاب الزكاة.

وفي «العمدة» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الزكاة)[١٠٨] بعد (باب زكاة الفطر).

وفي «الكافي» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الزكاة والنية فيه)[١٠٩] بعد (باب صدقة الفطر).

وفي «المستوعب» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الصدقات وأحكامها)[١١٠] بعد (باب ما يلزم إخراجه في صدقة الفطر).

وفي «البلغة» ذكر: (كتاب قسمة الصدقات)[١١١] في آخر (كتاب الزكاة)، وذكر فيه ثلاثة أبواب (الباب الثاني في قدر المعطى وموضعه)[١١٢].

وفي «المحرر» ترجم لهذا الباب (باب إخراج الزكاة)[١١٣] بعد (باب مصارف الزكاة).

وفي «الفروع» ترجم لهذا الباب (باب إخراج الزكاة)[١١٤] بعد (باب زكاة الفطر).

وفي «الإقناع» ترجم لهذا الباب: (باب إخراج الزكاة وما يتعلق به من حكم النقل والتعجيل ونحوه)[١١٥] بعد (باب زكاة الفطر).

وفي «المنتهى» ترجم لهذا الباب: (باب إخرج الزكاة)[١١٦] بعد (باب زكاة الفطر).

والخرقي في مختصره ذكر أحكام هذا الباب في آخر (باب صدقة الغنم)[١١٧].

والأَولى في التبويب ما بوَّب به الحجاوي في «الإقناع» (باب إخراج الزكاة وما يتعلق به من حكم النقل والتعجيل ونحوه)، ففيه زيادة وتوضيح لمسائل الباب.

ومناسبة هذا الباب: أن المؤلف لما ذكر الأموال التي تجب فيها الزكاة وذكر زكاة الفطر، ناسب أن يذكر وقت وجوبها، وقدرها، والنية في إخراجها، وحكم النقل، والأنسب ذكر هذا الباب بعد ذكر الأموال التي تجب فيها الزكاة، وقبل ذكر زكاة الفطر، لأنه بيَّن في باب زكاة الفطر وقت وجوبها وقدرها، ولذلك نجد صاحب «المحرر» أخّر باب زكاة الفطر[١١٨]،

---

(١٠٧) ٣٤٢/١.

(١٠٨) ٢٩.

(١٠٩) ١٧٩/٢.

(١١٠) ٣٨٠/١.

(١١١) ١٢٤.

(١١٢) ١٢٦.

(١١٣) ٢٢٤/١.

(١١٤) ٢٤٢/٤.

(١١٥) ٤٥٥/١.

(١١٦) ١٤٤/١.

(١١٧) ٣٥.

(١١٨) ٢٢٦/١.

وذكر قبله باب إخراج الزكاة[١١٩].

ولعل المؤلف رأى أن يذكر الأموال التي تجب فيها الزكاة، ويذكر زكاة الفطر، لأنه يذكر أنواع الزكاة، ثم يذكر هذا الباب، والله أعلم.

**المطلب السابع: باب ذكر أهل الزكاة**

ذكر ابن قدامة في كتابه «المقنع»: (باب ذكر أهل الزكاة)[١٢٠] بعد (باب إخراج الزكاة)، وهو الباب السابع والأخير في كتاب الزكاة في المقنع.

وفي كتابه «العمدة» قسم مسائل هذا الباب إلى بابين: (باب من يجوز دفع الزكاة إليه)[١٢١] و(باب من لا يجوز دفع الزكاة إليه)[١٢٢].

وفي كتابه «الكافي» قسم مسائل هذا الباب إلى ثلاثة أبواب: (باب قسم الصدقات)[١٢٣] و(باب ذكر الأصناف الذين تدفع إليهم الزكاة)[١٢٤] و (باب من لا يجوز دفع الزكاة إليه)[١٢٥].

وفي «المستوعب» ذكر أحكام هذا الباب في: (باب ذكر الأصناف ومن يجوز دفع الزكاة إليه ومن لا يجوز)[١٢٦].

(١١٩) ٢٢٤/١.

(١٢٠) ٣٤٥/١.

(١٢١) ٢٩.

(١٢٢) ٣٠.

(١٢٣) ١٨٥/٢.

(١٢٤) ١٩٣/٢.

(١٢٥) ٢٠٥/٢.

(١٢٦) ٣٨٨/١.

وفي «بلغة الساغب» ذكر أحكام هذا الباب في كتاب قسمة الصدقات في (الباب الأول في بيان من تدفع الزكاة إليه ومن لا تدفع)[١٢٧].

وفي «المحرر» ذكر المجد أحكام هذا الباب في (باب مصارف الزكاة)[١٢٨]، وقدَّمه على (باب إخراج الزكاة).

وفي «الفروع» بوّب لهذا الباب بقوله: (باب ذكر أصناف أهل الزكاة وما يتعلق بذلك)[١٢٩] وتابع الحجاوي في «الإقناع» ابن قدامة في «المقنع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب ذكر أهل الزكاة)[١٣٠].

وترجم لهذا الباب الفتوحي في «منتهى الإرادات» بقوله: (باب أهل الزكاة ثمانية)[١٣١].

والأولى في التبويب ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد، كما في «المقنع» و«المستوعب» و «بلغة الساغب» و «المحرر» و «الفروع» و «الإقناع» و «منتهى الإرادات»، مع الإشارة في التبويب إلى أهم مسائل الباب، كما في «المستوعب»، فقد بوّب لهذا الباب بقوله: (باب ذكر الأصناف ومن يجوز دفع الزكاة إليه ومن لا يجوز)[١٣٢].

(١٢٧) ١٢٤.

(١٢٨) ٢٢٢/١.

(١٢٩) ٢٩٧/٤.

(١٣٠) ٤٦٧/١.

(١٣١) ١٤٨/١.

(١٣٢) ٣٨٨/١.

وكذلك تبويب الفخر في «بلغة الساغب»: (باب من تدفع الزكاة إليه ومن لا تدفع)[١٣٣].

هذا إذا جعل باباً خاصًّا لصدقة التطوع يذكر في آخر كتاب الزكاة، أما إذا لم يذكر باباً خاصًّا لصدقة التطوع وذكر مسائل هذا الباب في باب ذكر أهل الزكاة. والأَولى أن يشار إلى أحكام صدقة التطوع في ترجمة الباب، فيقال: (باب ذكر الأصناف، ومن يجوز دفع الزكاة إليه، ومن لا يجوز، وحكم صدقة التطوع).

وعدم ذكر باب خاص لصدقة التطوع هي طريقة ابن قدامة في كتابه «المقنع»، فقد ذكر مسائل هذا الباب في فصل[١٣٤] في (باب ذكر أهل الزكاة)، وختم به كتابه الزكاة.

وكذلك في كتابه «العمدة» لم يذكر باباً خاصاً لصدقة التطوع. والحجاوي في كتابه «الإقناع» لم يذكر باباً خاصًّا لصدقة التطوع وذكر أحكام هذا الباب في فصل[١٣٥] في آخر (باب ذكر أهل الزكاة)[١٣٦].

والفتوحي في كتابه «منتهى الإرادات» لم يذكر باباً خاصًّا لصدقة التطوع، وذكر أحكام هذا الباب في فصل[١٣٧] في آخر (باب أهل الزكاة ثمانية)[١٣٨].

والأَولى إفراد صدقة التطوع بباب مستقل، يختم به كتاب الزكاة، كما في «الكافي»[١٣٩] و«المستوعب»[١٤٠] و«بلغة الساغب»[١٤١] و«الفروع»[١٤٢].

ومناسبة هذا الباب أن المؤلف لما ذكر (باب إخراج الزكاة)، وذكر في هذا الباب وقت وجوبها وقدرها والنية في إخراجها وحكم نقلها، ناسب أن يذكر من تدفع له الزكاة ومن لا تدفع، وما يتعلق بذلك من بيان شروطهم، وقدر ما يعطاه كل واحد.

ثم ناسب أن يذكر صدقة التطوع المستحبة لما فرغ من بيان الصدقة الواجبة. فكل فريضة يشرع معها سنة من جنسها كالصلاة النافلة، وذلك لتكميل الفرض إذا حصل فيه نقصان مِن الفعل الذي من جنسه.

قال الشيخ صالح الفوزان: (بعد أن فرغ المؤلف رحمه الله من بيان أحكام الزكاة ناسب أن يذكر مصارف الزكاة التي تصرف فيها)[١٤٣].

وقال أيضاً عن مناسبة ذكر صدقة التطوع في آخر كتاب الزكاة: (لما فرغ المؤلف من بيان الصدقة الواجبة، وهي الزكاة ذكر الصدقة المستحبة، لأن كل

---

(١٣٣) ١٢٤.
(١٣٤) ١/٣٥٥.
(١٣٥) ١/٤٨١.
(١٣٦) ١/٤٦٧.
(١٣٧) ١/١٥٢.
(١٣٨) ١/١٤٨.
(١٣٩) ٢/٢١٣.
(١٤٠) ١/٣٩٧.
(١٤١) ١٢٧.
(١٤٢) ٤/٣٧٩.
(١٤٣) الشرح المختصر على متن زاد المستقنع ٢/٣١٨.

فريضة يشرع معها سنة من جنسها)[١٤٤].

## المبحث الثاني: التبويب وفقه المناسبة في كتاب الصيام والاعتكاف

لما فرغ الفقهاء من كتاب الزكاة ذكروا الركن الذي يليه وهو كتاب الصيام، كما ورد ذلك في حديث جبريل عليه السلام[١٤٥]، وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في رواية مسلم.

فعن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي ﷺ قال: «بني الإسلام على خمسة: على أن يوحد الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصيام رمضان، والحج» فقال رجل: الحج وصيام رمضان؟ قال: لا. صيام رمضان والحج. هكذا سمعته من رسول الله ﷺ[١٤٦].

كما أن الصيام يجب في كل سنة بخلاف الحج فلا يجب إلا مرة واحدة، فناسب تقديم الصوم على الحج.

قال الشيخ صالح الفوزان: (لما فرغ المؤلف رحمه الله من كتاب الزكاة، التي هي الركن الثاني من أركان الإسلام. انتقل إلى الركن الثالث، وهو الصيام، فإن صوم شهر رمضان هو أحد أركان الإسلام)[١٤٧].

وقال الشيخ محمد بن عثيمين: (رتب العلماء رحمهم الله الفقه في باب العبادات على حسب حديث جبريل عليه السلام وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في بعض ألفاظه، فقدموا الصلاة ثم الزكاة ثم الصيام ثم الحج)[١٤٨].

وباستقراء أبواب ومسائل كتاب الصيام في المصنفات الفقهية، نجد أن الفقهاء يجمعون على مقصد عام عند جمعهم لمسائل وأحكام كتاب الصيام، وهو بيان ما يجب به صوم شهر رمضان، مع بيان حكم نية الصوم وما يتعلق بها، وبيان ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة، وما يحرم فيه أو يكره أو يجب أو يسن أو يباح، وحكم قضاء شهر رمضان، وصوم النذور، وصوم التطوع، وذكر ليلة القدر وما يتعلق بذلك، وبيان أحكام الاعتكاف وأحكام المساجد.

### المطلب الأول: باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة

ذكر الإمام ابن قدامة: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٤٩] في كتابه «المقنع» في أول كتاب الصيام.

وقد قسم كتاب الصيام في كتابه «المقنع» إلى ثلاثة أبواب، ثم ذكر كتاباً للاعتكاف ولم يذكر له أبواباً. وتابعه الحجاوي في «زاد المستقنع» فذكر ثلاثة

---

(١٤٤) المرجع السابق ٢/٣٣٥.

(١٤٥) أخرجه البخاري في الإيمان حديث رقم (٥٠) ١/١١٤، ومسلم في صحيحه حديث رقم (١) ١/٣٦.

(١٤٦) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم (١٩) ١/٤٥.

(١٤٧) الشرح المختصر على متن زاد المستقنع ١/٣٣٩.

(١٤٨) الشرح الممتع على زاد المستقنع ٦/٢٩٧.

(١٤٩) ١/٣٦٤.

أبواب في كتاب الصيام[١٥٠]، ثم ذكر باباً رابعاً للاعتكاف وخالف ابن قدامة فلم يجعله كتاباً.

وقد ذكر المجد في «المحرر» هذا الباب في أول كتاب الصيام، وبوَّب له بقوله: (باب ما يفسد الصوم)[١٥١].

وتابع الحجاوي في كتابه «الإقناع» ابن قدامة في «المقنع»، فذكر: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٥٢] في أول كتاب الصيام، وكذلك البهوتي في كتابه «منتهى الإرادات» ذكر (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٥٣].

**وهذه الطريقة الأولى في تقسيم أبواب كتاب الصيام:** فيذكر أولاً: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)، كما في «المقنع» و «زاد المستقنع» و «المحرر» و «الإقناع» و «منتهى الإرادات».

**الطريقة الثانية في تقسيم أبواب كتاب الصيام:** وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «الكافي»، فيذكر أولاً: (باب النية في الصوم)[١٥٤]، ثم يذكر: (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٥٥]، وسار على هذه الطريقة ابن مفلح في «الفروع»، فذكر أولاً: (باب نية الصوم وما يتعلق بها)[١٥٦]، ثم ذكر (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة وما يحرم فيه أو يكره أو يجب أو يسن أو يباح)[١٥٧].

**الطريقة الثالثة في تقسيم أبواب كتاب الصيام:** وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «العمدة»، فيذكر أولاً: (باب أحكام المفطرين في رمضان)[١٥٨]، ثم يذكر (باب ما يفسد الصوم)[١٥٩].

**الطريقة الرابعة في تقسيم أبواب كتاب الصيام:** وهي طريقة الفخر في «البلغة»، فيذكر أولاً: (الباب الأول في وجوبه)[١٦٠]، ثم ذكر (الباب الثاني في مبيحات الإفطار وموجباته)[١٦١].

**الطريقة الخامسة:** وهي طريقة السامري في كتابه «المستوعب»، فيذكر أولاً: (باب ما يجب به صوم شهر رمضان)[١٦٢]، ثم ذكر (باب نية الصيام)[١٦٣]، ثم ذكر: (باب ما يفسد الصوم)[١٦٤]، ثم ذكر (باب ما يوجب الكفارة من مفسدات الصوم)[١٦٥]، فقد قسم

---

(١٥٠) ٣٥.

(١٥١) ٢٢٧/١.

(١٥٢) ٤٩٧/١.

(١٥٣) ١٥٩/١.

(١٥٤) ٢٣٥/٢.

(١٥٥) ٢٣٩/٢.

(١٥٦) ٤٥١/٤.

(١٥٧) ٥/٥.

(١٥٨) ٣١.

(١٥٩) ٣٢.

(١٦٠) ١٢٨.

(١٦١) ١٣١.

(١٦٢) ٤٠٣/١.

(١٦٣) ٤٠٦/١.

(١٦٤) ٤٠٨/١.

(١٦٥) ٤١٤/١.

المباحث المذكورة في الطريقة الأولى في باب واحد قسمها هنا إلى أربعة أبواب.

والأولى في التبويب ما ذهب إليه السامري في كتابه «المستوعب»، وهي الطريقة الرابعة.

فهذا التبويب يوضح أهم مسائل كتاب الصيام، ويسهل الوصول لها، وتتضح في ذهن الدارس، وهذه الأمور من أهم مقاصد التبويب وتراجم الأبواب.

ولو جمع هذا التبويب في ترجمة واحدة بأن يقال: (باب ما يجب له صوم رمضان، ونية الصوم وما يفسد الصوم ويوجب الكفارة) لكان أولى في التبويب على طول في الترجمة.

**ومناسبة هذا الباب**: أن العلماء بدءوا بهذا الباب، لبيان ما يجب به صوم رمضان، وحكم نية الصوم، وما يفسد به الصوم ويوجب الكفارة.

فأول ما يحتاج المكلف لبيانه هو ما يجب به الصوم وحكم النية، فإذا علم ذلك ناسب أن يذكر ما يفسد به الصوم، والأمور التي توجب الكفارة، علماً بأن كثيراً من مباحث الصوم يذكرها الفقهاء في المقدمة قبل الباب الأول.

قال الشيخ السعدي: (ذكروا في مقدمته ما يجب عليه صيام رمضان وحقيقة الصيام والصيام الواجب والمندوب، ثم ذكروا المفطرات التي تفسده)[١٦٦].

(١٦٦) مجموع الفوائد ١٦٢.

**المطلب الثاني: باب ما يكره وما يستحب وحكم القضاء**

ذكر الإمام ابن قدامة: (باب ما يكره وما يستحب وحكم القضاء)[١٦٧] في كتابه «المقنع» بعد (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٦٨]، وهو الباب الثاني في كتاب الصيام.

وتابعه الحجاوي في «زاد المستقنع»[١٦٩]، وفي كتابه «الإقناع»[١٧٠]، وهذه هي الطريقة الأولى في ترجمة هذا الباب وذكر مسائله.

الطريقة الثانية: ذكر مباحث هذا الباب في باب آخر، وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «العمدة»، فذكر مباحث هذا الباب في (باب أحكام المفطرين في رمضان)[١٧١]، وهو الباب الأول في كتاب الصيام في «العمدة»، ثم ذكر بقية المباحث في (باب ما يفسد الصوم)[١٧٢] وهو الباب الثاني.

وكذلك المجد في «المحرر» ذكر مباحث هذا الباب في (باب ما يفسد الصوم)[١٧٣]، وهو الباب الأول في كتاب الصيام في «المحرر»، ثم ذكر بقية المباحث في

(١٦٧) ٣٧١/١.
(١٦٨) ٣٦٤/١.
(١٦٩) ٣٧.
(١٧٠) ٥٠٣/١.
(١٧١) ٣١.
(١٧٢) ٣٢.
(١٧٣) ٢٢٩/١.

(باب صوم القضاء والتطوع)[١٧٤]، وهو الباب الثاني.

وذهب إلى هذه الطريقة الفتوحي في «منتهى الإرادات»، فذكر مباحث هذا الباب في (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة)[١٧٥].

**الطريقة الثالثة:** ذكر مباحث هذا الباب في أكثر من باب.

وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «الكافي»، فذكر مباحث هذا الباب في بابين في (باب القضاء)[١٧٦] وفي (باب ما يستحب وما يكره)[١٧٧].

وذهب إلى هذه الطريقة ابن مفلح في كتابه «الفروع»، فذكر مباحث هذا الباب في بابين في (باب ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة، ويحرم فيه أو يكره أو يجب أو يسن أو يباح)[١٧٨] وفي (باب حكم قضاء الصوم وغيره، وما يتعلق بذلك)[١٧٩].

وذهب إلى هذه الطريقة السامري في «المستوعب»، لكنه قسم مباحث هذا الباب إلى أربعة أبواب، وهي: (باب محظورات الصوم التي لا تفسده، وما يكره للصائم فعله)[١٨٠] و(باب ما يستحب للصائم)[١٨١] و (باب حكم قضاء شهر رمضان)[١٨٢] و (باب صوم النذور)[١٨٣].

**والتبويب الأولى:** هي الطريقة الثالثة، خاصة ما ذهب إليه السامري، بتقسيم مباحث هذا الباب إلى أربعة أبواب.

وذلك لأن ذكر جميع المباحث في باب واحد كما في الطريقة الأولى يؤدي إلى عدم الإشارة إلى بعض المباحث في التبويب. وهذا يخالف المقصد من التبويب.

ومناسبة هذا الباب ظاهرة، فإن الفقهاء لما ذكروا ما يفسد الصوم ويوجب الكفارة، ناسب أن يذكروا ما يكره للصائم وكذلك ما يستحب، ثم ذكروا بعد ذلك ما يترتب على الإفطار، وهو حكم القضاء.

قال الشيخ الفوزان: (لما ذكر المؤلف رحمه الله ما يحرم على الصائم، وأنه ينقسم إلى قسمين: قسم يحرم ويفسد الصوم ولا تجب به كفارة، وقسم يحرم ويفسد الصوم وتجب به الكفارة، ذكر هنا في هذا الباب الأشياء التي تكره في الصوم كراهة تنزيه ولا تفسد الصوم)[١٨٤].

---

(١٧٤) ٢٣٠/١.

(١٧٥) ١٥٩/١.

(١٧٦) ٢٥١/٢.

(١٧٧) ٢٥٥/٢.

(١٧٨) ٥/٥.

(١٧٩) ٦١/٥.

(١٨٠) ٤١٧/١.

(١٨١) ٤١٨/١.

(١٨٢) ٤٢٠/١.

(١٨٣) ٤٢١/١.

(١٨٤) الشرح المختصر ٣٧٩/٢.

**المطلب الثالث: باب صوم التطوع**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب صوم التطوع)[١٨٥] في كتابه «المقنع» بعد: (باب ما يكره وما يستحب وحكم القضاء)، وهو الباب الثالث في كتاب الصيام. وقد ذكر الإمام ابن قدامة هذا الباب قبل الاعتكاف، وقد سار على ذلك في جميع كتبه «العمدة» و «الكافي»، وهي طريقة الحنابلة في كتبهم، فيذكرون: (باب صوم التطوع) في آخر أبواب الصيام قبل الاعتكاف، كما في «المستوعب» و «البلغة» و«المحرر» و «الفروع» و «الإقناع» و «منتهى الإرادات».

أما ترجمة الباب (باب صوم التطوع) فقد ترجم بها ابن قدامة في كتابه «المقنع» و«العمدة»[١٨٦] و «الكافي»[١٨٧] وتابعه الحجاوي في «زاد المستقنع»[١٨٨]، وهي ترجمة «المستوعب»[١٨٩] و«البلغة»[١٩٠].

وخالف المجد في «المحرر» فترجم لهذا الباب: (باب صوم القضاء والتطوع)[١٩١]، وكذلك ابن مفلح في «الفروع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صوم التطوع وذكر ليلة القدر وما يتعلق بذلك)[١٩٢]، والحجاوي في «الإقناع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب صوم التطوع وما يكره منه وذكر ليلة القدر)[١٩٣].

والتبويب الأَولى هو تبويب ابن مفلح في «الفروع» والحجاوي في «الإقناع»، فقد أشارا إلى أهم مباحث هذا الباب في التبويب، وهو صيام التطوع وما يتعلق بليلة القدر. كما أشار الحجاوي إلى ما يكره فيه التطوع من الأيام. وهذه هي أهم مباحث هذا الباب، وبغير الإشارة إلى ذلك لا يحصل المقصود من التبويب، فإذا أراد الباحث معرفة مبحث ليلة القدر فيلزم عليه مراجعة كتاب الصيام بخلاف ما إذا أشير إلى هذا المبحث في التبويب.

لذلك الأَولى في تبويب هذا الباب قولنا: (باب صوم التطوع وما يكره منه وذكر ليلة القدر)، وهو تبويب الحجاوي في الإقناع[١٩٤]، ويضاف إلى التبويب قولنا: وما يحرم، فقد ذكر الفقهاء في هذا الباب الصوم المحرم وبذلك يكون التبويب: (باب صوم التطوع وما يكره ويحرم وذكر ليلة القدر). وقد اعتذر الشيخ ابن عثيمين لابن قدامة في التبويب بقوله: (إن هذا من باب الاكتفاء بالبعض عن الكل، وليس بلازم أن تكون الترجمة شاملة لجميع الموضوع)[١٩٥].

ومناسبة هذا الباب: أن الفقهاء لما بينوا حكم صوم الفرض وما يستحب للصائم وما يكره، وحكم القضاء، ناسب أن يذكروا الأحكام المتعلقة بصوم

---

(١٨٥) ٣٧٥/١.
(١٨٦) ٣٢.
(١٨٧) ٢٦١/٢.
(١٨٨) ٣٧.
(١٨٩) ٤٢٦/١.
(١٩٠) ١٣٣.
(١٩١) ٢٣٠/١.
(١٩٢) ٨٣/٥.
(١٩٣) ٥٠٩/١.
(١٩٤) ٥٠٩/١.
(١٩٥) الشرح الممتع ٤٥٧/٦.

التطوع، مع بيان الأيام التي يكره صيامها أو يحرم، ويختموا هذا الباب بذكر ليلة القدر، التي يتحراها الصائم في العشر الأواخر.

قال الشيخ الفوزان: (لما فرغ المؤلف رحمه الله من صيام الفريضة وما يشرع فيه من الأحكام انتقل إلى صيام التطوع، وذلك لأن الله سبحانه وتعالى جعل بعد كل فريضة من فرائض الإسلام تطوعاً من جنسها، وذلك زيادة في الخير، ولأجل أن يجبر ما يحصل في الفريضة من النقص)[١٩٦].

**المطلب الرابع: كتاب الاعتكاف**

ذكر الإمام ابن قدامة (كتاب الاعتكاف)[١٩٧] بعد (باب صوم التطوع) في كتابه «المقنع»، وكذلك في كتابه «الكافي».

وقد أفرد بعض فقهاء الحنابلة كتاباً مستقلاً للاعتكاف بعد كتاب الصيام، وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع» و «الكافي»[١٩٨]، والسامري في «المستوعب»[١٩٩]، والفخر في «البلغة»[٢٠٠]، والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٠١]. وهذه هي الطريقة الأولى للحنابلة.

الطريقة الثانية: يذكرون الاعتكاف في باب في آخر كتاب الصيام، وهي طريقة ابن قدامة في «العمدة»[٢٠٢]، والخرقي في «مختصر الخرقي»[٢٠٣]، والمجد في «المحرر»[٢٠٤]، وابن مفلح في «الفروع»[٢٠٥]، والحجاوي في «الإقناع»[٢٠٦] وفي كتابه «زاد المستقنع»[٢٠٧].

ولعل الأَولى جعل مباحث الاعتكاف في باب ضمن كتاب الصيام، لتعلق الاعتكاف بالصوم عند كثير من الفقهاء، ولقلة مسائل الاعتكاف، لذلك من ذكر الاعتكاف في كتاب لم يورد تحت الكتاب أبواباً لقلة مسائل الاعتكاف.

ولأجل ما ذكر جعلنا كتاب الاعتكاف في المطلب الرابع في كتاب الصيَام، مع الإشارة إلى الاعتكاف في ترجمة المبحث الثاني.

على أنه ينبغي أن يشار إلى مسألة مهمة، وهي أحكام المساجد، فلم يشر إلى ذلك إلا الحجاوي في كتابه «الإقناع»، وقال: (باب الاعتكاف وأحكام المساجد)[٢٠٨] وهو التبويب الأَولى، والله أعلم.

---

(١٩٦) الشرح المختصر ٢/٣٩٤.

(١٩٧) ١/٣٧٩.

(١٩٨) ٢/٢٧٥.

(١٩٩) ١/٤٢٨.

(٢٠٠) ١٣٤.

(٢٠١) ١/١٦٧.

(٢٠٢) ٣٧.

(٢٠٣) ٤٢.

(٢٠٤) ١/٢٣٢.

(٢٠٥) ٥/١٣٢.

(٢٠٦) ١/٥١٥.

(٢٠٧) ٣٧.

(٢٠٨) ١/٥١٥.

ومناسبة كتاب الاعتكاف لكتاب الصيام، أن أفضلِ الاعتكاف في شهر رمضان، وهو من توابع شهر رمضان، فناسب ذكره بعد الصيام.

ومن أفرد من الفقهاء كتاباً مستقلاً للاعتكاف فذلك لأن الاعتكاف يجوز في رمضان وغير رمضان، ومن أفرد باباً للاعتكاف نظر إلى جانب الأفضل، وهو إيقاع الاعتكاف في رمضان في العشر الأواخر، يضاف إلى ذلك قلة مسائل الاعتكاف، لأنه لما كان مكان الاعتكاف هو المسجد ناسب ذكر المسائل المتعلقة بأحكام المساجد.

يقول الشيخ السعدي: (وختموه ـ أي الصيام ـ بذكر ليلة القدر وبالاعتكاف، لأنها خاتمة الصيام)[٢٠٩].

### المبحث الثالث: كتاب المناسك

رتب الفقهاء قسم العبادات وفق أركان الإسلام، كما ورد في حديث جبريل عليه السلام[٢١٠]، وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في رواية مسلم.

فعن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي ﷺ قال: «بني الإسلام على خمسة، على أن يوحد الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصيام رمضان، والحج» فقال رجل: الحج وصيام رمضان؟ قال: لا. صيام رمضان والحج. هكذا سمعته من رسول الله ﷺ[٢١١].

فقدم الفقهاء في الترتيب الصلاة، ثم الزكاة، ثم الصيام، ثم ذكروا الركن الأخير الحج.

كما أن الحج لا يجب إلا مرة واحدة في العمر للقادر، فناسب تأخيره عن بقية الأركان.

فالصلاة تكرر كل يوم خمس مرات، وأول ما يسأل عنه العبد يوم القيامة.

ثم ذكروا الزكاة، وهي قرينة الصلاة في أكثر من موضع في الكتاب والسنة.

ثم ذكروا الصيام لتكرره كل سنة، فناسب بعد ذلك ذكر الحج.

يقول الشيخ عبدالرحمن بن محمد بن قاسم: (وأخَّر الحج عن الصلاة، والزكاة، والصوم، لأن الصلاة عماد الدين، ولشدة الحاجة إليها، ولتكررها كل يوم خمس مرات، وأول ما يسأل عنه العبد يوم القيامة، ثم الزكاة لكونها قرينة لها، في أكثر المواضع من الكتاب والسنة، ولشمولها المكلف وغيره، ثم الصوم، لتكرره كل سنة، لكن البخاري قدَّم الحج على الصوم، للتغليظ في تركه، ولعدم سقوطه بالبدل)[٢١٢].

وقد ترجم ابن قدامة لهذا الكتاب بكتاب

---

(٢٠٩) مجموع الفوائد واقتناص الأوابد ١٦٢.

(٢١٠) أخرجه البخاري في الإيمان حديث رقم (٥٠) ١١٤/١، ومسلم في صحيحه حديث رقم (١) ٣٦/١.

(٢١١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم (١٩) ٤٥/١.

(٢١٢) ٤٩٨/٣.

المناسك في كتابه «المقنع»[٢١٣]، وتابعه على ذلك الحجاوي في «زاد المستقنع مختصر المقنع»[٢١٤] والمجد في «المحرر»[٢١٥] وابن مفلح في «الفروع»[٢١٦].

كما ترجم ابن قدامة لهذا الكتاب بكتاب الحج في كتابه «الكافي»[٢١٧]، وهي ترجمة الخرقي في «مختصر الخرقي»[٢١٨] والسامري في «المستوعب»[٢١٩] والفخر في «البلغة»[٢٢٠] والحجاوي في «الإقناع»[٢٢١] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٢٢].

وترجم ابن قدامة لهذا الكتاب في كتابه «العمدة» بكتاب الحج والعمرة.

فابن قدامة نوّع في ترجمة هذا الكتاب، فذكر في كل كتاب ترجمة، فترجم المناسك في «المقنع»، وبكتاب الحج في «الكافي» وبكتاب الحج والعمرة في «العمدة»، وترجمة هذا الكتاب بكتاب الحج ظاهرة، وكذلك كتاب الحج والعمرة، فإن أعمال العمرة تختلف عن الحج.

(٢١٣) ١/٣٦٨.
(٢١٤) ٣٨.
(٢١٥) ١/٢٣٣.
(٢١٦) ٥/٢٠١.
(٢١٧) ٢/٢٩٧.
(٢١٨) ٤٣.
(٢١٩) ١/٤٤٠.
(٢٢٠) ١٣٧.
(٢٢١) ١/٥٣٥.
(٢٢٢) ١/١٧٣.

وسبب ترجمة هذا الكتاب بالمناسك: أن المناسك جمع منسك، والنُّسْكُ والنُّسُك: العبادة والطاعة وكل ما تقرب به إلى الله تعالى.

قيل لثعلب: هل يسمى الصوم نُسُكاً؟ فقال: كل حق لله عز وجل يسمى نُسُكاً.

ورجل ناسِك: عابد. وقد نَسَك وتَنَسَّكَ أي: تعبد.

والنُّسُكُ والنَّسيكة: الذبيحة.

تقول: من فعل كذا وكذا فعليه نُسُك أي دم يُهَريقُه بمكة، شرفها الله تعالى، واسمُ تلك الذبيحة: النسيكة. والمنسك: الموضعُ الذي يذبح فيه الذبائح[٢٢٣].

وقد ورد في القرآن النسك بمعنى التعبد.

كما في قوله تعالى: ﴿لِّكُلِّ أُمَّةٍ جَعَلْنَا مَنسَكًا هُمْ نَاسِكُوهُ﴾ [الحج: ٦٧]. أي: متعبداً يتعبدون فيه.

قال الشنقيطي: (أي متعبداً هم متعبدون فيه، لأن أصل النسك التعبد، وقد بيَّن تعالى أن منسك كل أمة فيه التقرب إلى الله بالذبح، فهو فرد من أفراد النسك، صرّح القرآن بدخوله في عمومه، وذلك من أنواع البيان الذي تضمنها هذا الكتاب المبارك. والآية التي بيّن الله فيها ذلك هي قوله تعالى: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ جَعَلْنَا مَنسَكًا لِّيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُم مِّن بَهِيمَةِ

(٢٢٣) انظر: لسان العرب، مادة (نسك) ١٠/٤٩٨، والصحاح مادة (نسك) ٤/١٦١٤، وتهذيب اللغة مادة (نسك) ١٠/٧٣.

﴿ٱلْأَنْعَٰمِ فَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ فَلَهُۥٓ أَسْلِمُوا۟ وَبَشِّرِ ٱلْمُخْبِتِينَ﴾ [الحج: ٣٤][٢٢٤].

وقد ورد في القرآن النسك بمعنى الذبيحة.

قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِى وَنُسُكِى وَمَحْيَاىَ وَمَمَاتِى لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ [الأنعام: ١٦٢].

قال السعدي: (أي: ذبحي)[٢٢٥].

وقد ورد في القرآن المناسك، وفسرها بعض المفسرين بمعنى أعمال الحج.

قال تعالى: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِۦمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ۝١٢٧ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ﴾ [البقرة: ١٢٧، ١٢٨].

قال السعدي: ﴿وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا﴾ أي: علمناها على وجه الإرادة والمشاهدة، ليكون أبلغ. يحتمل أن يكون المراد بالمناسك: أعمال الحج كلها، كما يدل عليه السياق والمقام. ويحتمل أن يكون المراد: ما هو أعظم من ذلك، وهو الدين كله، والعبادات كلها، كما يدل عليه عموم اللفظ، لأن النسك: التعبد، ولكن غلب على متعبدات الحج، تغليباً عرفيًّا)[٢٢٦].

كما ورد في الحديث النُّسك والمَناسِك والنسيكة

قال ابن الأثير: (وقد تكرر ذكر «المناسِك، والنُّسُك، والنَّسِيكة» في الحديث، فمناسك: جمع منسك، بفتح السين وكسرها، وهو المُتَعَبَّد، ويقع على المصدر والزمان والمكان. ثم سميت أمور الحج كلها مناسك)[٢٢٧].

والأَولى في الترجمة هو **كتاب المناسك**، لأن الفقهاء يذكرون في هذا الكتاب أعمال الحج والعمرة وأحكام الهدي والأضاحي والعقيقة، وكل هذه الأعمال داخلة في معنى أصل النسك وهو التعبد. والأضاحي والعقيقة لا تدخل في معنى الحج كما لا يخفى.

قال البعلي: (المناسك: مواضع متعبدات الحج، فالمناسك إذاً: المتعبَّدات كلها، وقد غلب إطلاقها على أفعال الحج، لكثرة أنواعها)[٢٢٨].

ومن ترجم من الفقهاء بكتاب الحج، لأن أغلب مسائل هذا الكتاب هي مسائل الحج، وأكثر أعمال العمرة داخلة في الحج، وهو من باب الاكتفاء بالبعض عن الكل.

ومن ترجم منهم بكتاب الحج والعمرة أراد التنبيه على مسائل العمرة ومباحثها في الكتاب.

والأمر في ذلك يسير، وإنما المراد معرفة الأَولى من خلال استقراء تراجم الفقهاء رحمهم الله لهذا الكتاب.

وباستقراء أبواب ومسائل كتاب المناسك في المصنفات الفقهية، نجد أن الفقهاء يجمعون على مقصد

(٢٢٤) أضواء البيان ٥/٧٤٥.

(٢٢٥) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ٢/٥١١.

(٢٢٦) المرجع السابق ١/١٣٩.

(٢٢٧) النهاية في غريب الحديث مادة (نسك) ٥/٤٨.

(٢٢٨) المطلع ١٦٠ نقلاً عن المطالع.

عام عند جمعهم لمسائل وأحكام كتاب المناسك، وهو بيان شروط وجوب الحج، ومواقيت الحج الزمانية والمكانية، وأنواع الأنساك، والإحرام والتلبية، مع بيان ما يحرم على المحرم وما أبيح له، وكفارات محظورات الإحرام، مع بيان جزاء الصيد، وصيد الحرم ونباته، والفدية، وصفة الحج ودخول مكة، وصفة العمرة، والفوات والإحصار، وبيان أحكام الهدي والأضاحي والعقيقة.

**المطلب الأول: باب المواقيت**

ذكر الإمام ابن قدامة في كتابه المقنع (باب المواقيت)[٢٢٩] في أول كتاب المناسك، وقد ذكر ابن قدامة وغيره من الفقهاء شروط وجوب الحج قبل (باب المواقيت)، وكثيراً ما يذكر الفقهاء مباحث الكتاب قبل ذكر الأبواب، لتكون مدخلاً لأبواب الكتاب.

وقد بوّب أكثر الفقهاء (باب المواقيت) في أول كتاب المناسك، كما في «الكافي»[٢٣٠] و «العمدة»[٢٣١] و«المستوعب»[٢٣٢] و «المحرر»[٢٣٣] و «الفروع»[٢٣٤] و«الإقناع»[٢٣٥] و «زاد المستقنع»[٢٣٦] و «منتهى الإرادات»[٢٣٧].

أما في «مختصر الخرقي» فقد بوّب لهذا الباب بقوله: (باب ذكر المواقيت)[٢٣٨] ومعنى الترجمة لا يختلف عن الفقهاء.

وقد خالف الفخر في «بلغة الساغب» وقسم كتاب الحج إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: الوجوب[٢٣٩]. والقسم الثاني: الأداء، وفيه خمسة أبواب[٢٤٠]، والقسم الثالث: في الفوات والإحصار والدماء، وفيه خمسة أبواب[٢٤١].

والأولى في التبويب أن يذكر في أول كتاب المناسك شروط الوجوب، فقد أطال الفقهاء في بحث الشروط، لذلك نجد الفخر في «البلغة» جعل القسم الأول من كتاب الحج في الوجوب. ومناسبة ذكر (باب المواقيت) في أول كتاب المناسك أن المكلف بعد معرفة شروط وجوب الحج يلزمه معرفة مواقيت الحج الزمانية والمكانية، فناسب ذكر (باب المواقيت) في أول كتاب المناسك بعد ذكر شروط الوجوب.

---

(٢٢٩) ١/٣٩٣.
(٢٣٠) ٢/٣١٧.
(٢٣١) ٣٤.
(٢٣٢) ١/٤٤٦.
(٢٣٣) ١/٢٣٤.
(٢٣٤) ٥/٣٠٠.
(٢٣٥) ١/٥٥١.
(٢٣٦) ٣٨.
(٢٣٧) ١/١٧٨.
(٢٣٨) ٤٣.
(٢٣٩) ١٣٧.
(٢٤٠) ١٣٩.
(٢٤١) ١٥٧.

**المطلب الثاني: باب الإحرام**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الإحرام)[(٢٤٢)] في كتابه «المقنع» بعد باب المواقيت، وهو الباب الثاني في كتاب المناسك.

وكذلك في كتابه «الكافي»[(٢٤٣)] و «العمدة»[(٢٤٤)] وتابعه ابن مفلح في «الفروع»[(٢٤٥)] والحجاوي في «زاد المستقنع»[(٢٤٦)] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[(٢٤٧)].

وفي كتاب «الإقناع» بوّب الحجاوي لهذا الباب (باب الإحرام والتلبية)[(٢٤٨)]، والخرقي بوَّب لهذا الباب (باب ذكر الإحرام)[(٢٤٩)].

وهذه هي الطريقة الأولى لفقهاء الحنابلة، وهي ذكر (باب الإحرام) بعد (باب المواقيت) وعدم إفراد باب خاص لأقسام النسك.

الطريقة الثانية: ذكر باب خاص للأنساك قبل (باب الإحرام)، وهي طريقة السامري في «المستوعب»، فذكر (باب ذكر الأنساك)[(٢٥٠)]، ثم ذكر

(٢٤٢) ١/٣٦٩.

(٢٤٣) ٢/٣٢٥.

(٢٤٤) ٣٥.

(٢٤٥) ٥/٣٢٣.

(٢٤٦) ٣٩.

(٢٤٧) ١/١٧٩.

(٢٤٨) ١/٥٥٧.

(٢٤٩) ٤٤.

(٢٥٠) ١/٤٥٢.

(باب الإحرام والتلبية)[(٢٥١)]، وهي طريقة المجد في «المحرر» فذكر (باب أقسام النسك)[(٢٥٢)] ثم ذكر (باب صفة الإحرام)[(٢٥٣)].

والفخر في «البلغة» تابع هذه الطريقة في القسم الثاني من أقسام الحج على طريقته في تقسيم كتاب الحج، وذكر خمسة أبواب، فذكر (الباب الأول في المواقيت)[(٢٥٤)] و (الباب الثاني في أقسام أداء النسكين)[(٢٥٥)] و (الباب الثالث في الإحرام)[(٢٥٦)].

والأولى في التبويب ذكر باب خاص للأنساك، ثم ذكر باب الإحرام مع الإشارة إلى التلبية في التبويب.

فيذكر (باب أقسام النسك)، ثم يذكر (باب صفة الإحرام والتلبية)، ففي هذا التبويب تقسيم لمسائل الحج وضبط لها، وتسهيل للباحث عند البحث والرجوع للمسائل وتصوير مسائل الحج، والله أعلم.

**ومناسبة** هذا الباب: أن الفقهاء لما بينوا مواقيت الحج الزمانية والمكانية ناسب ذكر صفة الإحرام وبيان أنواع الأنساك مع صفة التلبية.

قال الشيخ الفوزان: (لما ذكر المواضع التي يجب الإحرام منها للحج والعمرة، لمن أتى عليها، وهي

(٢٥١) ١/٤٥٥.

(٢٥٢) ١/٢٣٥.

(٢٥٣) ١/٢٣٦.

(٢٥٤) ١٣٩.

(٢٥٥) ١٤٠.

(٢٥٦) ١٤١.

المواقيت الخمسة ناسب أن يذكر معنى الإحرام، ويذكر أحكامه ومحظوراته)[٢٥٧].

**المطلب الثالث: باب محظورات الإحرام**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب محظورات الإحرام) بعد (باب الإحرام)، وهو الباب الثالث في كتاب المناسك في «المقنع»[٢٥٨]، وكذلك في كتابه «الكافي»[٢٥٩] و«العمدة»[٢٦٠]، وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٢٦١] و«زاد المستقنع»[٢٦٢]، والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٦٣].

والفخر في «البلغة» بوّب لهذا الباب (الباب الرابع في محظورات الإحرام)[٢٦٤] بعد (الباب الثالث في الإحرام)[٢٦٥].

وترجم الخرقي لهذا الباب بقوله: (باب ما يتوقى المحرم وما أبيح له)[٢٦٦]، وذكره بعد (باب ذكر الإحرام)[٢٦٧].

والمجد في «المحرر» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب محظورات الإحرام وجزائها)[٢٦٨] بعد (باب صفة الإحرام)[٢٦٩].

وابن مفلح في «الفروع» ترجم لهذا الباب بقوله: (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يتعلق بذلك)[٢٧٠] بعد (باب الإحرام)[٢٧١].

أما السامري في «المستوعب» فقد قسم مسائل هذا الباب إلى ثلاثة أبواب. وهي (باب ما يحرم على المحرم وما أبيح له)[٢٧٢] و(باب ما يفسد الإحرام من محظورات)[٢٧٣] و(باب كفارات محظورات الإحرام)[٢٧٤].

والأولى جمع الأبواب الثلاثة التي ذكرها السامري في «المستوعب» في باب واحد، كما فعل أكثر الحنابلة مع الإشارة إلى أهم مسائل الباب في الترجمة بقولنا (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يباح للمحرم)، وهذه الترجمة قريبة من ترجمة الخرقي في مختصره، وابن مفلح في «الفروع».

---

(٢٥٧) الشرح المختصر ٢/٤٤٤.

(٢٥٨) ١/٤٠٣.

(٢٥٩) ٢/٣٤٧.

(٢٦٠) ٣٥.

(٢٦١) ١/٥٦٩.

(٢٦٢) ٣٩.

(٢٦٣) ١/١٨٣.

(٢٦٤) ١٤٣.

(٢٦٥) ١٤١.

(٢٦٦) ٤٥.

(٢٦٧) ٤٤.

(٢٦٨) ١/٢٣٧.

(٢٦٩) ١/٢٣٦.

(٢٧٠) ٥/٣٩٨.

(٢٧١) ٥/٣٢٣.

(٢٧٢) ١/٤٦٠.

(٢٧٣) ١/٤٧٦.

(٢٧٤) ١/٤٧٨.

ومناسبة هذا الباب ظاهرة، فإن المكلف إذا تلبس بالإحرام احتاج إلى بيان ما يحرم عليه، وما يباح له، وما يفسد الإحرام من محظورات، مع بيان كفارات محظورات الإحرام، ولذلك ناسب ذكر (باب محظورات الإحرام) بعد (باب الإحرام)، والله أعلم.

**المطلب الرابع : باب الفدية**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الفدية) في كتابه «المقنع»[٢٧٥] بعد (باب محظورات الإحرام)، وهو الباب الرابع في كتاب المناسك، وكذلك في كتابه «الكافي»[٢٧٦] و «العمدة»[٢٧٧]، وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٢٧٨] وفي «زاد المستقنع»[٢٧٩] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٨٠].

وهذه هي الطريقة الأولى لفقهاء الحنابلة، وهي ذكر (باب الفدية) بعد (باب محظورات الإحرام).

الطريقة الثانية: ذكر (باب الفدية) في آخر كتاب المناسك، كما فعل الخرقي في مختصره، فذكر (باب الفدية وجزاء الصيد)[٢٨١] في آخر كتاب الحج. (القسم الثالث في الفوات والإحصار والدماء)[٢٨٢]، ثم ذكر خمسة أبواب: (الباب الثالث في الدماء وأبدالها)[٢٨٣]، وهذا الباب قبل باب الهدي والضحايا في آخر كتاب الحج في «البلغة».

الطريقة الثالثة: عدم إفراد باب للفدية، وذكر مباحث الفدية في باب محظورات الإحرام، والإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب. كما فعل المجد في «المحرر»، فذكر مباحث هذا الباب في (باب محظورات الإحرام وجزائها)[٢٨٤].

كذلك ابن مفلح في «الفروع» ذكر مباحث هذا الباب في (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يتعلق بذلك)[٢٨٥].

والأَولى في التبويب إذا لم تذكر مسائل هذا الباب في باب محظورات الإحرام، مع الإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب أن يذكر (باب الفدية) بعد (باب محظورات الإحرام)، وإن كان تأخير هذا الباب إلى آخر كتاب الحج كما فعل الخرقي له مناسبة.

والمناسبة في هذا الباب: أن من يقع في محظور من محظورات الإحرام يحتاج إلى معرفة الفدية، فناسب ذكر (باب الفدية) بعد (باب محظورات الإحرام).

**المطلب الخامس: باب جزاء الصيد**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب جزاء الصيد)[٢٨٦]

---

(٢٧٥) ١/٤٢٠.

(٢٧٦) ٢/٣٧٧.

(٢٧٧) ٣٦.

(٢٧٨) ١/٥٩١.

(٢٧٩) ٤٠.

(٢٨٠) ١/١٨٩.

(٢٨١) ٥٠.

(٢٨٢) ١٥٧.

(٢٨٣) ١٦٠.

(٢٨٤) ١/٢٤٠.

(٢٨٥) ٥/٣٩٨.

(٢٨٦) ١/٤٣١.

بعد (باب الفدية) في كتابه «المقنع»، وهو الباب الخامس من كتاب المناسك.

وترجم لهذا الباب (باب جزاء الصيد) في كتابه «الكافي»[٢٨٧] بعد (باب الفدية).

وتابعه الحجاوي في «الإقناع»[٢٨٨] و «زاد المستقنع»[٢٨٩] والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٢٩٠].

أما السامري في «المستوعب» فذكر (باب جزاء الصيد)[٢٩١] بعد (باب كفارات محظورات الإحرام)، لأنه قسم (باب محظورات الإحرام) ثلاثة أبواب كما مر سابقاً.

وقد ترجم المجد في «المحرر» لهذا الباب (باب الجناية على الصيد وجزائها)[٢٩٢]، أما الخرقي في مختصره فذكر مسائل هذا الباب في آخر باب من أبواب الحج (باب الفدية وجزاء الصيد)[٢٩٣]، وكذلك الفخر في «البلغة» فذكر مسائل هذا الباب في القسم الثالث[٢٩٤] من أقسام كتاب المناسك وهو القسم الأخير.

(٢٨٧) ٢/٣٨٥.

(٢٨٨) ١/٥٩٩.

(٢٨٩) ٤٠.

(٢٩٠) ١/١٩٣.

(٢٩١) ١/٤٨٣.

(٢٩٢) ١/٢٣٧.

(٢٩٣) ٥٠.

(٢٩٤) ١٥٧.

وما سبق هو الطريقة الأولى لفقهاء الحنابلة، وهي إفراد (باب جزاء الصيد).

الطريقة الثانية: عدم إفراد باب خاص لمسائل باب جزاء الصيد، وذكرها في باب آخر، وهي طريقة ابن قدامة في «العمدة»، فذكر مسائل جزاء الصيد في (باب الفدية)[٢٩٥].

وكذلك ابن مفلح في «الفروع» لم يذكر (باب لجزاء الصيد) وذكر مسائل هذا الباب في (باب محظورات الإحرام وكفاراتها وما يتعلق بذلك) في الفصل التاسع قتل صيد البر المأكول واصطياده[٢٩٦].

والأولى في التبويب إفراد باب خاص لجزاء الصيد، وإن كان هذا الباب يتعلق بمحظورات الإحرام وكفاراتها، لكن مسائل جزاء الصيد لطولها وكثرة الآثار فيها احتاج الفقهاء إلى وضعها في باب.

والترجمة الأولى هي ترجمة المجد في «المحرر» (باب الجناية على الصيد وجزائها)، لأن الإلزام بجزاء الصيد بسبب جناية المحرم والنص عليها في ترجمة الباب أولى.

ومناسبة إيراد (باب جزاء الصيد) بعد (باب الفدية) أن الصيد من محظورات الإحرام، وله فدية خاصة، فناسب إفراد باب خاص لجزاء الصيد، وذكره بعد (باب الفدية) والله أعلم.

(٢٩٥) ٣٦.

(٢٩٦) انظر: ٥/٤٦٧.

**المطلب السادس: باب صيد الحرم ونباته**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب صيد الحرم ونباته)[٢٩٧] في كتابه «المقنع» بعد (باب جزاء الصيد)، وهو الباب السادس في كتاب المناسك.

وقد اختلفت كتب الحنابلة في ترجمة هذا الباب، وموضع عرض مسائل الباب إلى عدة طرق، على ما يلي:

أولاً: ترجمة الباب بالإشارة إلى صيد الحرم ونباته.

وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع»، فقد ترجم لهذا الباب كما مر (باب صيد الحرم ونباته) وكذلك السامري في «المستوعب» ترجم لهذا الباب (باب صيد الحرم ونباته وما يجب به من الجزاء)[٢٩٨]، فزاد في الترجمة (مايجب به من الجزاء).

ثانياً: ترجمة الباب بالإشارة إلى صيد الحرم، وعدم الإشارة إلى نبات الحرم في ترجمة الباب، وهي طريقة المجد في «المحرر»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صيد الحرم وجزائه)[٢٩٩]، وكذلك الحجاوي في «زاد المستقنع» خالف أصل الكتاب، فقال: (باب صيد الحرم)[٣٠٠]، ولعل ذلك للاختصار.

ثالثاً: ترجمة الباب بالإشارة إلى صيد الحرم المكي والمدني ونباتهما، وهي طريقة ابن مفلح في «الفروع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما وما يتعلق بذلك)[٣٠١] وتابعه الحجاوي في «الإقناع»، فترجم لهذا الباب بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما)[٣٠٢]، وهي ترجمة الفتوحي في «منتهى الإرادات»، فقد ترجم الباب بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما)[٣٠٣].

رابعاً: عدم إفراد باب لصيد الحرم ونباته، وذكر مسائل هذا الباب في باب آخر.

وهي طريقة الخرقي في مختصره، فذكر مسائل هذا الباب في (باب ما يتوقى المحرم وما أبيح له)[٣٠٤]، وهي طريقة ابن قدامة في كتابه «الكافي»، فذكر مسائل هذا الباب في (باب جزاء الصيد)[٣٠٥]، وكذلك الفخر في «البلغة» لم يفرد باباً لصيد الحرم ونباته، وذكر مسائل هذا الباب في (الباب الرابع في محظورات الإحرام)[٣٠٦] وقسم هذا الباب إلى ستة فصول، وذكر في (الفصل السادس: في تحريم الحرم)[٣٠٧].

خامساً: عدم الإشارة إلى مسائل هذا الباب، وهي طريقة ابن قدامة في «عمدة الفقه»، ولعل ذلك

---

(٢٩٧) ٤٣٦/١.

(٢٩٨) ٤٩٠/١.

(٢٩٩) ٢٤١/١.

(٣٠٠) ٤٠.

(٣٠١) ٥/٦.

(٣٠٢) ٦٠٥/١.

(٣٠٣) ١٩٥/١.

(٣٠٤) ٤٦.

(٣٠٥) ٣٩١/٢.

(٣٠٦) ١٤٣.

(٣٠٧) ١٤٨.

من باب الاختصار.

والأولى في التبويب هي الطريقة الثالثة، فإن من المناسب للفقيه التعرض للحرم المكي والحرم المدني مع الإشارة إلى ما ورد في وادي وج، لذلك نجد أن ابن مفلح عندما ترجم لهذا الباب أشار إلى ذلك بقوله: (باب صيد الحرمين ونباتهما وما يتعلق بذلك)[٣٠٨] فقوله: وما يتعلق بذلك، إشارة إلى مبحث صيد وجٍّ وشجره، وقد أفرد لذلك فصلاً[٣٠٩] في آخر الكتاب.

ومناسبة إيراد (باب صيد الحرم ونباته) بعد (باب جزاء الصيد) أن المصنف لما فرغ من بيان جزاء الصيد للحرم، سواء كان داخل الحرم أو خارج الحرم، ناسب أن يذكر في هذا الباب أحكام حرم مكة للمحرم وغيره، مع بيان ما يتعلق بذلك من أحكام النبات والصيد.

وبعض الفقهاء رأى من المناسبة أن يذكر أحكام الحرم المدني مع بيان ما ورد من أحكام في وجٍّ.

قال الشيخ الفوزان: (لما فرغ المصنف رحمه الله من أحكام الصيد بالنسبة للمحرم، سواء كان داخل الحرم أو خارج الحرم، أراد أن يذكر في هذا الفصل[٣١٠] صيد الحرم خاصة، يعني: حرم مكة المشرفة، وهو ما كان داخل الأميال)[٣١١].

---

(٣٠٨) ٦/٥.

(٣٠٩) ٦/٣١.

(٣١٠) الصحيح الباب.

(٣١١) الشرح المختصر ٢/٤٨٦.

## المطلب السابع: باب ذكر دخول مكة

ذكر الإمام ابن قدامة (باب ذكر دخول مكة) بعد (باب صيد الحرم ونباته) في كتابه «المقنع» وهو الباب السابع من كتاب المناسك.

وقد وقع اختلاف في ترجمة هذا الباب في نسخ «المقنع» على ما يلي:

أولاً: في نسخة «المقنع» طبعة المؤسسة السعيدية (باب ذكر الحج ودخول مكة)[٣١٢]، وهي النسخة المعتمدة في هذا البحث، وهي ترجمة الخرقي في مختصره[٣١٣].

ثانياً: (باب ذكر دخول مكة) وهي ترجمة الباب في نسخة «المقنع» المطبوعة مع «الشرح الكبير» و «الإنصاف»، تحقيق: د. عبدالله التركي[٣١٤]، وفي نسخة «المقنع» المطبوعة مع «المبدع شرح المقنع»[٣١٥]، وفي نسخة «الممتع في شرح المقنع» لزين الدين المنجي التنوخي[٣١٦]، وهي الترجمة الواردة في نسخة «الشرح الكبير» المطبوعة مع «المغني» بدار الفكر[٣١٧].

ثالثاً: (باب دخول مكة) وهي ترجمة الباب في نسخة «الإنصاف»، تحقيق: محمد حامد الفقي[٣١٨]. أما

---

(٣١٢) ١/٤٤١.

(٣١٣) ٤٧.

(٣١٤) ٩/٧٣.

(٣١٥) ٣/٢١١.

(٣١٦) ٢/٤٢١.

(٣١٧) ٣/٣٨٧.

(٣١٨) ٤/٣.

نسخة «الإنصاف» المطبوعة مع «المقنع» و «الشرح الكبير»، تحقيق: د.عبدالله التركي (باب ذكر دخول مكة)[٣١٩].

والصحيح أن ترجمة الباب (باب ذكر الحج ودخول مكة) تصحيف في النسخة، ولعل هذا التصحيف تابع ترجمة الخرقي في مختصره.

أما ترجمة الباب (باب ذكر دخول مكة) فهذه الترجمة هي الواردة في أكثر نسخ «المقنع» المطبوعة. ولذلك أثبتنا هذه الترجمة في البحث.

والأقرب ترجمة هذا الباب (باب دخول مكة) ولم ترد هذه الترجمة إلا في نسخة «الإنصاف»، تحقيق: الشيخ محمد حامد الفقي[٣٢٠]، وسبب ترجيح هذه الترجمة أن ابن قدامة في كتابه «العمدة» ترجم لهذا الباب (باب دخول مكة)[٣٢١]، وكذلك الحجاوي في كتابه «زاد المستقنع مختصر المقنع»[٣٢٢] ترجم لهذا الباب (باب دخول مكة)، وكذلك في كتابه «الإقناع»[٣٢٣]، وهي ترجمة الفتوحي في «منتهى الإرادات»[٣٢٤].

أما ابن قدامة في كتابه «الكافي» فترجم لهذا الباب (باب دخول مكة وصفة العمرة)[٣٢٥] وإفراد مسائل دخول مكة في باب هي الطريقة الأولى للحنابلة في مصنفاتهم الفقهية.

أما الطريقة الثانية: فيذكرون مسائل هذا الباب في باب آخر، ولا يفردون له باباً مستقلاً.

وهي طريقة السامري في «المستوعب»، فذكر مسائل هذا الباب في (باب صفة الحج)[٣٢٦].

والفخر في «البلغة» ذكر مسائل هذا الباب في الباب الخامس من القسم الثاني في (الفصل الأول: في دخول مكة)[٣٢٧].

والمجد في «المحرر» ذكر مسائل هذا الباب في (باب صفة الحج والعمرة)[٣٢٨].

وابن مفلح في «الفروع» ذكر مسائل هذا الباب (باب صفة الحج والعمرة)[٣٢٩].

والأولى في التبويب ترجمة هذا الباب (**باب** دخول مكة وصفة العمرة) وهي ترجمة ابن قدامة في «الكافي»[٣٣٠].

وأولوية هذه الترجمة لأن الفقهاء يذكرون في هذا الباب الصفة المستحبة في دخول مكة، كما يذكرون الطواف والسعي من أعمال الحج، كما أنها أعمال العمرة، فناسب ذكر العمرة في ترجمة الباب.

(٣١٩) ٩/٧٣.

(٣٢٠) ٤/٣.

(٣٢١) ٣٦.

(٣٢٢) ٤١.

(٣٢٣) ٢/٥.

(٣٢٤) ١/١٩٧.

(٣٢٥) ٢/٤٠٣.

(٣٢٦) ١/٤٩٦.

(٣٢٧) ١٤٩.

(٣٢٨) ١/٢٤٥.

(٣٢٩) ٦/٣٢.

(٣٣٠) ٢/٤٠٣.

وذكر العمرة في ترجمة الباب في حال عدم ذكر العمرة في ترجمة باب آخر، وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع»، فلم يشر إلى العمرة في تراجم أبواب كتاب المناسك في كتابه «المقنع».

أما من أشار إلى العمرة في ترجمة باب آخر أو أفرد لها باباً كما فعل السامري في «المستوعب»(٣٣١). فالأولى في هذه الحالة ترجمة هذا الباب (باب دخول مكة وما يتعلق به من الطواف والسعي)، وهي ترجمة البهوتي في «الروض المربع شرح زاد المستقنع»(٣٣٢).

**ومناسبة ذكر** (باب دخول مكة) بعد (باب صيد الحرم ونباته) أن المصنف لما فرغ من بيان أحكام صيد الحرم ونباته، ناسب أن يبين للحاج الصفة المستحبة لدخول مكة مع بيان الأعمال التي يفعلها عند دخول المسجد الحرام، والله أعلم.

**المطلب الثامن: باب صفة الحج**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب صفة الحج)(٣٣٣) بعد (باب ذكر دخول مكة) وهو الباب الثامن في كتاب المناسك في «المقنع».

وقد اختلف فقهاء الحنابلة في ترجمة هذا الباب، كما تنوعت طرقهم في عرض مسائل هذا الباب في باب واحد أو أكثر من باب على عدة طرق.

الطريقة الأولى: ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد مع اختلاف في ترجمة الباب على ما يلي:

١- ترجمة هذا الباب (باب صفة الحج) وهي ترجمة ابن قدامة في «المقنع» و«الكافي»(٣٣٤)، وتابعه الحجاوي في «منتهى الإرادات»(٣٣٥).

٢- ترجمة هذا الباب (باب صفة الحج والعمرة) وهي ترجمة ابن مفلح في «الفروع»(٣٣٦) والحجاوي في «الإقناع»(٣٣٧) و«زاد المستقنع»(٣٣٨).

٣- ترجمة هذا الباب (أفعال الحج والعمرة) وهي ترجمة الفخر في «البلغة»، فترجم هذا الباب في القسم الثاني من كتاب الحج بقوله: (الباب الخامس في أفعال الحج والعمرة)(٣٣٩).

٤- ترجمة هذا الباب (باب ذكر الحج)(٣٤٠) وهي ترجمة الخرقي في مختصره، وذكر هذا الباب (باب ذكر الحج ودخول مكة)(٣٤١).

الطريقة الثانية: ذكر مسائل هذا الباب في أكثر من باب على ما يلي:

---

(٣٣١) ٥٢٧/١.

(٣٣٢) ١٩٩/٥ وانظر: حاشية الروض لابن قاسم ٨٧/٤.

(٣٣٣) ٢٤٨/١.

(٣٣٤) ٤٢٥/٢.

(٣٣٥) ٢٠٢/١.

(٣٣٦) ٣٢/٦.

(٣٣٧) ١٧/٢.

(٣٣٨) ٤٢.

(٣٣٩) ١٤٩.

(٣٤٠) ٤٨.

(٣٤١) ٤٨.

١- المجد في «المحرر» ذكر مسائل هذا الباب في بابين (باب أركان النسكين وواجباتهما)[٣٤٢] و (باب صفة الحج والعمرة)[٣٤٣].

٢- ابن قدامة في «العمدة» ذكر مسائل هذا الباب في ثلاثة أبواب، وهي: (باب صفة الحج)[٣٤٤] و(باب ما يفعله بعد الحل)[٣٤٥] و (باب أركان الحج والعمرة)[٣٤٦].

٣- السامري في «المستوعب» ذكر مسائل هذا الباب في أربعة أبواب، وهي: (باب صفة الحج)[٣٤٧] و (باب صفة العمرة)[٣٤٨] و (باب شرائط الحج والعمرة وأركانهما وواجباتهما ومسنوناتهما وهيئاتهما)[٣٤٩] و (باب النيابة في الحج والعمرة)[٣٥٠] و (باب الوصية بالحج)[٣٥١].

والسبب في اختلاف ترجمة الباب كثرة مسائل صفة الحج، وبعض الفقهاء يذكر في هذا الباب صفة العمرة، لذلك ذهب بعضهم إلى تقسيم هذا الباب.

(٣٤٢) ١/٢٤٢.

(٣٤٣) ١/٢٤٥.

(٣٤٤) ٣٧.

(٣٤٥) ٣٨.

(٣٤٦) ٤٠.

(٣٤٧) ١/٤٩٦.

(٣٤٨) ١/٥٢٧.

(٣٤٩) ١/٥٢٨.

(٣٥٠) ١/٥٣٨.

(٣٥١) ١/٥٤٥.

والأَولى في التبويب ذكر باب لصفة الحج، وباب لصفة العمرة، وباب لأركان النسكين وواجباتهما، كما فعل ابن قدامة في «العمدة»، إلا أنه لم يذكر باباً لصفة العمرة، وهذا التقسيم قريب من تقسيم السامري في «المستوعب» والمجد في «المحرر»، كما مر سابقاً، والله أعلم.

ومناسبة ذكر (باب صفة الحج) بعد (باب ذكر الحج ودخول مكة) أن الحاج بعد دخوله مكة والطواف والسعي يحتاج لمعرفة بقية أعمال الحج. فناسب ذكر صفة الحج.

ومن ذكر من العلماء صفة العمرة في هذا الباب فالمناسبة ظاهرة أيضاً، فإن المعتمر إذا دخل مكة احتاج إلى بيان أحكام صفة العمرة، خاصة إذا كان متمتعاً، والله أعلم.

### المطلب التاسع: باب الفوات والإحصار

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الفوات والإحصار)[٣٥٢] في كتابه «المقنع» بعد (باب صفة الحج) وهو الباب التاسع في المناسك.

وقد اختلف فقهاء الحنابلة في ترجمة هذا الباب، كما تنوعت طرقهم في عرض مسائل هذا الباب في باب واحد أو بابين أو ذكر مسائل الباب في باب آخر أو عدة أبواب على ما يلي:

(٣٥٢) ١/٤٦٩.

أولاً: ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد مع اختلاف في ترجمة الباب على ما يلي:

١- ترجمة هذا الباب (باب الفوات والإحصار) وهي طريقة ابن قدامة في «المقنع» وابن مفلح في «الفروع»[٣٥٣] والحجاوي في «الإقناع»[٣٥٤] و«زاد المستقنع»[٣٥٥] والبهوتي في «منتهى الإرادات»[٣٥٦].

٢- ذكر الفوات والإحصار مع ما يفسد الحج والإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب، وهي طريقة ابن قدامة في «الكافي»، فترجم لهذا الباب (باب ما يفسد الحج وحكم الفوات والإحصار)[٣٥٧].

ثانياً: ذكر حكم الفوات في باب وحكم الإحصار في باب آخر، وهي طريقة السامري في «المستوعب»، فذكر (باب الفوات)[٣٥٨] ثم ذكر (باب الإحصار)[٣٥٩]. كذلك الفخر في ««البلغة ذكر في القسم الثالث من كتاب الحج (الباب الأول: في الفوات)[٣٦٠] و (الباب الثاني: في الإحصار وغيره من الموانع)[٣٦١].

(٣٥٣) ٧٦/١.

(٣٥٤) ٣٧/٢.

(٣٥٥) ٤٣.

(٣٥٦) ٢١٠/١.

(٣٥٧) ٤٦١/٢.

(٣٥٨) ٥٣١/١.

(٣٥٩) ٥٣٣/١.

(٣٦٠) ١٥٨.

(٣٦١) ١٥٨.

ثالثاً: عدم ذكر ترجمة لهذا الباب وذكر مسائله في أبواب أخرى.

وهي طريقة الخرقي في مختصره، فلم يترجم باباً للفوات والإحصار وذكر مسائل الفوات في (باب الفدية وجزاء الصيد)[٣٦٢] آخر أبواب كتاب الحج في مختصر الخرقي، وذكر الإحصار في (باب ما يتوقى المحرم وما أبيح له)[٣٦٣].

وابن قدامة في كتابه «العمدة» لم يترجم باباً للفوات والإحصار، وذكر مسائل الفوات في (باب أركان الحج والعمرة)[٣٦٤] ومسائل الإحصار في (باب الفدية)[٣٦٥].

والمجد في «المحرر» ذكر مسائل هذا الباب في (باب أركان النسكين وواجباتهما)[٣٦٦].

والأَولى في التبويب ذكر الفوات والإحصار في باب واحد، كما في «المقنع» وغيره، مع الإشارة إلى الموانع الأخرى في الترجمة، كما ترجم الفخر في «البلغة» بقوله: (الباب الثاني: في الإحصار وغيره من الموانع)[٣٦٧].

وعلى ذلك تكون الترجمة: (باب الفوات

(٣٦٢) ٥٠.

(٣٦٣) ٤٥.

(٣٦٤) ٤٠.

(٣٦٥) ٣٦.

(٣٦٦) ٢٤٢/١.

(٣٦٧) ١٥٨.

والإحصار وغيره من الموانع) خاصة أن هناك موانع تدخل في الإحصار[٣٦٨].

ومناسبة ذكر (باب الفوات والإحصار) بعد (باب صفة الحج) أن الحاج قد يفوته الوقوف بعرفة، وقد يمنع من الوصول إلى البيت الحرام، فناسب حكم هذه الحالة بعد بيان صفة الحج الكامل، والله أعلم.

**المطلب العاشر: باب الهدي والأضاحي**

ذكر الإمام ابن قدامة (باب الهدي والأضاحي)[٣٦٩] في كتابه «المقنع» بعد (باب الفوات والإحصار) وهو الباب العاشر والأخير في كتاب المناسك.

وقد ترجم فقهاء الحنابلة هذا الباب تراجم مختلفة، كما تنوعت طرقهم في عرض مسائل هذا الباب في باب واحد أو عدة أبواب، كما يلي:

أولاً: ذكر مسائل هذا الباب في باب واحد مع اختلافهم في ترجمة الباب على ما يلي:

١- ترجمة الباب (باب الهدي والأضاحي) وهي ترجمة ابن قدامة في «المقنع»[٣٧٠]، والفتوحي في «منتهى الإرادات»[٣٧١]، وقد ذكر ابن قدامة في الباب أحكام العقيقة[٣٧٢] مع عدم الإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب، كذلك الفتوحي في «منتهى الإرادات» ذكر أحكام العقيقة[٣٧٣] في هذا الباب مع عدم الإشارة إلى ذلك في ترجمة الباب.

٢- ترجمة الباب (باب الهدايا والضحايا) وهي ترجمة المجد في «المحرر»[٣٧٤]، ولم يشر إلى العقيقة في الترجمة مع ذكره لأحكام العقيقة في الباب[٣٧٥].

٣- ترجمة الباب (باب الهدي والأضحية)[٣٧٦] وهي ترجمة ابن مفلح في «الفروع»[٣٧٧]، وذكر أحكام العقيقة[٣٧٨] في هذا الباب ولم يشر إلى ذلك في الترجمة، كذلك ترجم بهذه الترجمة الحجاوي في «زاد المستقنع»[٣٧٩]، وذكر أحكام العقيقة في هذا الباب ولم يشر إلى ذلك في الترجمة.

٤- ترجمة الباب (باب الهدي والأضاحي والعقيقة) وهي ترجمة الحجاوي في كتابه «الإقناع»[٣٨٠].

ثانياً: إفراد أحكام الهدي والأضحية في باب، وذكر أحكام العقيقة في باب آخر.

وهي طريقة ابن قدامة في «العمدة» فذكر (باب

---

(٣٦٨) انظر: ما ذكر د. عبدالله بن عبدالعزيز الجبرين في شرح عمدة الفقه، قسم العبادات ٦٧٥.

(٣٦٩) ٤٧٢/١.

(٣٧٠) ٤٧٢/١.

(٣٧١) ٢١١/١.

(٣٧٢) انظر: ٤٨٢/١ من المقنع.

(٣٧٣) انظر: ٢١٧/١ من المنتهى.

(٣٧٤) ٢٤٩/١.

(٣٧٥) ٢٥١/١.

(٣٧٦) ٨٥/٦.

(٣٧٧) ١٥٨.

(٣٧٨) ١٠٤/٦.

(٣٧٩) ٤٤.

(٣٨٠) ٤١/٢.

الهدي والأضحية)[٣٨١] ثم ذكر (باب العقيقة)[٣٨٢].

ثالثاً: إفراد أحكام الهديَ في باب وأحكام الضحايا في باب، وذكر أحكام العقيقة في باب الضحايا مع عدم الإشارة إلى أحكام العقيقة في الترجمة.

وهي طريقة الفخر في «البلغة»، فذكر في القسم الثالث من كتاب الحج (الباب الرابع في الهدي)[٣٨٣]، ثم ذكر (الباب الخامس في الضحايا)[٣٨٤]، وذكر في الباب الخامس أحكام العقيقة[٣٨٥].

رابعاً: إفراد أحكام الهدي في باب والأضحية في باب والعقيقة في باب.

وهي طريقة السامري في «المستوعب» فذكر (باب الهدي)[٣٨٦] ثم (باب الأضحية)[٣٨٧] ثم (باب العقيقة)[٣٨٨]، وكذلك ابن قدامة في «الكافي»، فذكر (باب الهدي)[٣٨٩] ثم (باب الأضحية)[٣٩٠] ثم (باب العقيقة)[٣٩١].

خامساً: عدم ذكر ترجمة لهذا الباب، وهي طريقة الخرقي في مختصره، فذكر أحكام الهدي في (باب الفدية وجزاء الصيد)[٣٩٢] وأحكام الأضحية والعقيقة في (كتاب الأضاحي)[٣٩٣].

والأولى في التبويب ما ترجم به الحجاوي في كتابه «الإقناع» (باب الهدي والأضاحي والعقيقة)، وهذا إذا كان الكتاب مختصراً، وإلا إفراد أحكام الهدي في باب والأضحية في باب والعقيقة في باب هو الأولى، والله أعلم.

ومناسبة ذكر (باب الهدي والأضاحي) بعد (باب الفوات والإحصار): أن الحاج يلزمه في بعض أنساك الحج الهدي، وهو ما يهدي إلى بيت الله من بدنة أو غيرها[٣٩٤]، كما أن الهدي يلزم في حالة الإحصار، فناسب تأخير أحكام الهدي بعد الفراغ من صفة الحج وبيان أحكام الفوات والإحصار، ولما كان الهدي من الذبائح التي هي قربة إلى الله وعبادة ناسب ذكر أحكام الأضحية والعقيقة، لأنها من الذبائح التي يتقرب بها إلى الله وهي عبادة.

قال ابن القيم: (والذبائح التي هي قربة إلى الله وعبادة هي ثلاثة: الهديُ، والأضحية، والعقيقة)[٣٩٥]، والله أعلم.

---

(٣٨١) ٤٠.

(٣٨٢) ٤١.

(٣٨٣) ١٦١.

(٣٨٤) ١٦٢.

(٣٨٥) ١٦٥.

(٣٨٦) ١/٥٥٢.

(٣٨٧) ١/٥٥٦.

(٣٨٨) ١/٥٦٨.

(٣٨٩) ٢/٤٧١.

(٣٩٠) ٢/٤٨٥.

(٣٩١) ٢/٤٩٧.

(٣٩٢) ٥٠.

(٣٩٣) ١٢٥.

(٣٩٤) انظر: أحكام القرآن للقرطبي ٢/٣٧٨.

(٣٩٥) زاد المعاد ٢/٣٢١.

## الخاتمــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد.

فمن خلال بحث التبويب وفقه المناسبة في كتاب الزكاة والصيام والمناسك توصلت إلى نتائج من أبرزها ما يلي:

أولاً: اعتناء الفقهاء بجمع المسائل والفروع المتشابهة، وإلحاق كل مسألة بنظائرها في باب واحد مع ترجمة الباب ترجمة مختصرة لبيان أهم مسائل الباب.

ثانياً: اهتم الفقهاء بمراعاة العلاقة التي تربط أجناس المسائل الفقهية وأنواعها وأفرادها، وهو ما يعرف بفقه المناسبة.

ثالثاً: قد يذكر أكثر من مناسبة لإيراد الكتاب أو الباب أو الفرع، وبعضها يكون أظهر من بعض، ويغلب على الظن أن هذه المناسبة مقصودة للفقهاء أو بعضها.

رابعاً: ابتداء فقهاء الحنابلة وغيرهم من الفقهاء بقسم العبادات اهتماماً بالأمور الدينية، ورتبوا قسم العبادات وفق أركان الإسلام، كما ورد في حديث جبريل عليه السلام، وحديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما في رواية مسلم، فبدؤا بالصلاة وذكروا قبل الصلاة كتاب الطهارة لأنها من شروط الصلاة، والشرط مقدم على المشروط، ولأنها مفتاح الصلاة، وبعد الصلاة ذكروا كتاب الزكاة للحديث، ولأنها قرينة الصلاة في كتاب الله عز وجل، ثم ذكروا الركن الذي يلي الزكاة وهو الصيام، ثم ذكروا الركن الأخير الحج.

خامساً: اعتناء الحنابلة بفقه المناسبة في ترتيب أبواب كتاب الزكاة والصيام والمناسك، وإن لم يشيروا إلى ذلك، ومن خلال الاستقراء يتضح ذلك جليًّا.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

## المراجع

**أبا الخيل، عبدالله، ود. خالد بن علي المشيقح،** *الشرح المختصر على متن زاد المستقنع*. تأليف: د. صالح بن فوزان الفوزان، الناشر: دار ابن الجوزي، الدمام، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٤هـ، وطبعة مؤسسة آسام، تحقيق: الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٦هـ.

**ابن دهيش، عبدالملك بن عبدالله.** *الممتع في شرح المقنع*. تأليف: زين الدين المنجي التنوخي الحنبلي، تحقيق، الناشر: دار خضر، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٨هـ.

**ابن قاسم، الشيخ عبدالرحمن بن محمد** . *حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع*. تأليف، الطبعة الثالثة، عام ١٤٠٥هـ.

**ابن منظور، الإمام محمد. لسان العرب.** تأليف: الإمام محمد بن منظور، الناشر: دار صادر، بيروت.

**أبوزيد، بكر بن عبدالله.** *بلغة الساغب وبغية الراغب.* تأليف: فخر الدين أبي عبدالله محمد بن الخضر بن تيمية، تحقيق، الناشر: دار العاصمة، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٧هـ.

**الأرنؤوط، عبدالقادر،** *زاد المعاد في هدي خير العباد.* تأليف: الإمام شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، عبدالقادر الأرنؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، ومكتبة المنار الإسلامية، بيروت، الطبعة الثامنة، عام ١٤٠٥هـ.

**البخاري، الإمام محمد بن إسماعيل.** *تأليف: صحيح البخاري - الجامع الصحيح ..* تأليف طبع مع فتح الباري بشرح صحيح البخاري لابن حجر، الناشر: دار المعرفة، بيروت.

**بدوي، عبدالصمد الطاهر.** *الإتحاف بتخريج أحاديث الإشراف.* تأليف الناشر: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٠هـ.

**البعلي، عبدالله بن محمد.** *المطلع على أبواب المقنع.* تأليف، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، عام ١٣٨٥هـ.

**البعيمي، عبدالعزيز** ،*المقنع في شرح مختصر الخرقي.* تأليف: الإمام الحسن بن أحمد بن عبدالله بن البنا، تحقيق: الناشر: مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، عام ١٤١٥هـ.

**البهوتي، منصور بن يونس** ، *الروض المربع شرح زاد المستقنع.* تحقيق: د. عبدالله الطيار، ود. إبراهيم الغصن، ود. خالد المشيقح، ود. عبدالله الغصن، الناشر: دار الوطن، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٧هـ.

**التركي، عبدالله** ، *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد.* تأليف: علاء الدين علي المرداوي. تحقيق، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، وطبعة بتحقيق: الشيخ محمد حامد الفقي، الناشر: مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٣٧٥هـ.

**التركي، عبدالله** ، المقدسي، شرف الدين موسى أبوالنجا الحجاوي *الإقناع لطالب الانتفاع.* تحقيق: د. الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٨هـ.

**التركي، عبدالله.** *الشرح الكبير على متن المقنع.* تأليف: الإمام عبدالرحمن بن قدامة المقدسي، طبع مع المقنع والإنصاف، تحقيق ، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٦هـ، وطبعة دار الفكر، لبنان، مع المغني، الطبعة الأولى، عام ١٤٠٤هـ.

**التركي، عبدالله.** تحقيق: *منتهى الإرادات.* تأليف: تقي الدين محمد بن أحمد الفتوحي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

**التركي، عبـــدالله.** تحقيق: *الفروع.* تأليف: العلامة شمس الدين محمد بن مفلح المقدسي. الناشر: مؤسسة الرسالة، لبنان، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٤هـ.

**التركي، عبدالله.** تحقيق: *الكافي.* تأليف: الإمام موفق الدين عبدالله بن قدامة، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٨هـ.

**التركـــي، عبـــدالله. تحقيق:** *شرح منتهى الإرادات.* تأليف: الشيخ منصور بن يونس البهوتي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

**التركي، عبدالله. عبدالفتاح الحلـــو،** *المغني.* تأليف: الإمام موفق الدين عبدالله بن قدامة، تحقيق، الناشر: دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٤١٠هـ، وطبعة دار الفكر العربي مع الشرح الكبير، الطبعة الأولى، عام١٤٠٤هـ.

**التركـــي، عبـــدالله،** تحقيق: *العدة في شرح العمدة.* تأليف: بهاء الدين عبدالرحمن المقدسي، تحقيق، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

**الجبرين، عبدالله بن عبدالرحمن** ، *شرح عمدة الفقه.* الناشر: مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، الطبعة الثانية، عام ١٤٢٨هـ.

**الجبرين، عبدالله بن عبدالرحمن** ، *شرح الزركشي على مختصر الخرقي.* تأليف: محمد بن عبدالله الزركشي، تحقيق: الناشر: مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٢هـ.

**الرحيباني، مصطفى السيوطي،** *مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى.* تأليف، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، عام ١٣٨٠هـ.

**شاكر، أحمد** ، سنن الترمذي. تأليف: أبي عيسى محمد بن سورة الترمذي، تحقيق: الشيخ الناشر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، الطبعة الثانية، عام ١٣٩٨هـ.

**الشنقيطي ، محمد الأمين بن محمد المختـــار** ، *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن.* تأليف: الناشر: عالم الكتب، بيروت.

**الطناحي، محمود.** *تحقيق: النهاية في غريب الحديث والأثر.* تأليف: الإمام مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد الجزري، وطاهر الزاوي، الناشر: المكتبة الإسلامية، الطبعة الأولى، عام ١٣٨٣هـ.

**عبدالباقي، صحيح مـــسلم.** تحقيق وتأليف: *الإمام مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري،* الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت.

**عبدالباقي، محمد فؤاد** ، *سنن ابن ماجة.* تأليف: الحافظ أبي عبدالله محمد ابن ماجة، تحقيق: الناشر: دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

**عبدالباقي، محمد فؤاد.** *الموطأ.* تأليف وتحقيق: الإمام

مالك بن أنس، الناشر: دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

**عطار، أحمد عبدالغفور**، تحقيق، *الصحاح*. تأليف: إسماعيل بن حماد الجوهري، الناشر: دار العلم للملايين، بيروت.

**الفتوحي، تقي الدين محمد**، *معونة أولي النهى شرح المنتهى*. تأليف، تحقيق: د. عبدالملك بن دهيش، الناشر: دار خضر، الطبعة الأولى، عام ١٤١٦هـ.

**فودة، علي**، *كتاب الأفعال*. تحقيق: تأليف: أبي بكر محمد بن عمر بن عبد العزيز ابن القوطية الأشبيلي، الناشر: مطبعة مصر، القاهرة، الطبعة الأولى، عام ١٩٥٢م.

**قدامة، الإمام موفق الدين عبدالله بن أحمد**، *المقنع*. تأليف، الناشر: المؤسسة السعيدية، الرياض، الطبعة الثانية.

**قدامة، الإمام موفق الدين عبدالله**، الناشر: مكتبة التوفيق، الرياض، طبع المطبعة الهاشمية بدمشق، عام ١٣٨٥هـ.

**القرطبي، محمد بن أحمد**، *الجامع لأحاكم القرآن*. تأليف: الإمام تصوير عن طبعة دار الكتب المصرية، لبنان.

**المبدع في شرح المقنع**. تأليف: الإمام برهان الدين إبراهيم بن محمد بن مفلح المؤرخ، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت.

**مجموع الفوائد واقتناص الأوابد**. تأليف: الشيخ عبدالرحمن بن ناصر السعدي، تحقيق: سعد بن فوّاز الصميل، الناشر: دار الوطن، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤٢٢هـ.

**المحرر في الفقه**. تأليف: الإمام مجد الدين أبي البركات عبدالسلام بن تيمية، تحقيق: محمد حامد الفقي، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت.

**محمد، إبراهيم أحمد**، *اصطلاح المذهب عند المالكية*. تأليف الناشر: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الطبعة الأولى، عام ١٤١٢هـ.

**مختصر الخرقي**. تأليف الإمام عمر بن الحسين الخرقي، الناشر: مؤسسة الخافقين، الطبعة الثالثة.

**المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد**. تأليف: الشيخ بكر بن عبدالله أبوزيد، الناشر: دار العاصمة، الرياض، الطبعة الأولى، عام ١٤١٧هـ.

**المستوعب**. تأليف: الإمام نصر الدين محمد بن عبدالله السامري، تحقيق: د. عبدالملك بن عبدالله بن دهيش، الطبعة الثانية، عام ١٤٢٤هـ.

**مسند الإمام أحمد**. تأليف: الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق بإشراف: شعيب الأرنؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، عام ١٤٢١هـ.

**المقدسي، شرف الدين موسى أبوالنجا الحجاوي**، *زاد المستقنع في اختصار المقنع*. تأليف: ، الطبعة الثالثة، القاهرة، عام ١٣٤٧هـ.

**المقري، أحمد بن محمد بن علي**، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي*. تأليف: الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية، القاهرة، الطبعة الثانية، عام ١٣٢٤هـ.

**النجار، محمد زهري**، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تأليف: العلامة عبد الرحمن بن ناصر السعدي، الناشر: الرئاسة العامة لإرادات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض، عام ١٤٠٤هـ.

**النسائي، أبي عبدالرحمن أحمد**، *سنن النسائي*. تأليف: الإمام الناشر: المكتبة العلمية، لبنان.

**هارون، عبدالسلام محمد، ومحمد علي النجار**، *تهذيب اللغة*. تأليف: أبي منصور محمد بن أحمد الأزهري، تحقيق - الناشر: الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، عام ١٣٨٤هـ.

# Indexing and Occasions Faikah in Book of Zakat, Fasting, Iatikaf, and Manasek in Hanabila's Books

**Abdul-aziz Saud Al-Dhowaihy**
*Associate Professor of Islamic Law,*
*Department of Islamic Studies, College of Education,*
*King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

*(Received 16/2/1429H; accepted for publication 15/6/1429H.)*

**Abstracts.** Faikah of Occasions and Biographies Faikah of Chapters are ones of the most knowledge measurements to evaluate the quality of wrting By using this art, A Faikah (One of clergy) can envisage all issues in general and link each issue with its equivalents. This study aims to underline Islamic clergy in general and Hanabila clergy in particular. Hanabila clergy gives a due care to Science of Occasions through readings of the Islamic clergy's manuscripts. They stress on naturres of issues, their types and mention the same in their presentations firstly of lately. The study stresses on biography chapters in general and prefers to handle the first biography in particular. The paper is Limited to the book of Zakat, Fasting, Iatikaf, and Manasek.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٥٧-٦٨٠، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

# المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية (دراسة تحليلية)

**بدر بن جويعد العتيبي**

*قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض*

(قدم للنشر في ٢١/١١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٣/٦/١٤٣١هـ)

**ملخص البحث.** كان الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو محاولة تعرف المتطلبات الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من المعارف والمهارات والاتجاهات ليكون قادرًا على مواصلة التعليم العالي، ولمحاولة تحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث باستقراء هذه المتطلبات من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات وكذلك التقارير والوثائق.

وشملت هذه الدراسة إلى جانب تعريف المصطلحات وعرض الدراسات السابقة على ثلاثة محاور، وهي: المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية لمواصلة خريج المرحلة الثانوية للتعليم العالي، والفجوة بين عمليتي الإعداد المعرفي والمهاري والقيمي للطلاب في المرحلة الثانوية ومتطلبات التعليم العالي، وأساليب القضاء على الفجوة بين متطلبات التعليم العالي وإعداد خريج التعليم الثانوي من المهارات والمعارف والاتجاهات.

وخلصت الدراسة إلى تشخيص أبعاد الفجوة بين إعداد التعليم الثانوي للطلاب ومتطلبات التعليم العالي، وأوصت بضرورة فتح قنوات التواصل بين المرحلتين، وطرحت رؤية لكيفية إجراء شراكة بينهما للقضاء على هذه الفجوة وسعيا لنجاح خريج المرحلة الثانوية في مواصلة التعليم العالي مما يقلل من الهدر في التعليم العالي.

## المقدمة

تقف النظم التعليمية الآن أمام مفترق طرق صعب وشاق، فقد تغيرت من حولها الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية التي كانت تمارس في ظلها الكثير من أساليب التعليم المعتمد على نقل المعرفة والقيم والاتجاهات من بيئة محدودة في الزمان والمكان إلى المتعلم.

لقد كان نظام التعليم في الماضي مطالباً بأن يحقق قدرًا مناسبًا من التكيف والتطبيع الاجتماعي للفرد مع مجتمعه فقط، ولكن هذا التوجه لم يعد كافيًا لمواجهة تحديات اليوم، فالمتعلم اليوم لم يعد مطالباً بمجرد متابعة وتلقي المعلومات وحفظ المعارف والمهارات ولكنه أصبح مطالباً أن يكون إيجابيًا ومشاركًا في تغيير الواقع باستخدامها وإعادة توظيفها التوظيف الأمثل.

لذلك بات أمام نظم التعليم عدداً من التحديات والمصاعب التي يجب أن تواجهها بخطى ثابتة وهذا يحتم عليها أن تسرع الخطى نحو الإصلاح التعليمي الشامل سواء في أهداف التعليم وأساليبه وأدواره ومؤسساته.

ومن خلال هذا التوجه العالمي الحديث أصبح التعليم هو سلاح الأمم الفعال الذي من خلاله تتمكن الأمم من تحديات الحاضر، وتتمكن في الوقت نفسه من رسم خطى المستقبل بثقة وثبات.

وقد شهدت السنوات العشر الأخيرة حالة من المراجعة شملت الفكر والممارسة التربوية على كافة المستويات والمراحل التعليمية.

وحتى لا تصبح المراجعة تراجعاً، زاد دور التعليم في التنمية وتحقيق التقدم الاجتماعي مما يلقى على عاتق النظم التعليمية مسئولية كبيرة أمام مجتمعاتها، وإذا كانت المراجعة أمراً مهماً فإن تحديد الأولويات والمهام أمر أهم.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لسبر العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، وخاصة في ضوء التغيرات التي حكمت عملية الانتقال بينهما ، حيث أضحى الانتقال من التعليم الثانوي للتعليم العالي لا يعتمد فقط على معدل الطالب في الثانوية العامة ، وإنما يعتمد على اجتياز اختبار القدرات وبعض الكليات أصبح القبول فيها يتطلب إضافة لذلك اجتياز خريج المرحلة الثانوية لاختبار تحصيلي ومقابلات.

## مشكلة الدراسة

تعد العلاقة بين مرحلتي التعليم الثانوي والعالي في مقدمة القضايا التي يحتد حولها النقاش الآن وتحتقن حولها الفكر والواقع التربوي، فالمرحلتين هما الأقرب للتعامل المباشر مع المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي نعايشها والمتعلم المنتسب لأي منهما هو المرشح الأول والأوفر حظاً دون الشرائح العمرية الأخرى بالمجتمع لممارسة دور ما مطلوب أن يؤديه داخل مجتمعه ومواكباً لتلك التغيرات.

وكي تتحقق منظومة التعامل بين التعليم

الجامعي والتعليم الثانوي العام لابد من استيعاب كل المتغيرات فكراً وعملاً من خلال عمليات إعداد متصلة ومتناغمة بين كل من التعليم الثانوي والعالي.

وتظهر الكثير من مؤسسات التعليم العالي امتعاضها من مستوى الإعداد الذي يتوافر لخريج المدارس الثانوية المقبول بمؤسساتها، الأمر الذي يؤثر سلباً على نوعية مدخلات هذا النظام ومن ثم خريجيه.

وتدفع المرحلة الثانوية عنها تلك الاتهامات بأن القدر الذي تزود به طلابها من المهارات والقدرات والمعارف هو المناسب لنضجهم العقلي، وأنها تقوم بالإعداد العام وليس الأكاديمي والذي يبقى شأناً للمرحلة التي تليها ونقصد بها المرحلة الجامعية.

لذلك فإن المشكلة الرئيسة التي تتناولها الدراسة تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما المتطلبات الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من المعارف والمهارات والاتجاهات ليكون قادراً على مواصلة التعليم العالي؟.

وتفرع عن هذا التساؤل الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما المتطلبات المعرفية للتعليم العالي الواجب توافرها في خريجي المرحلة الثانوية؟.

٢ - ما المتطلبات المهارية للتعليم العالي والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية؟.

٣ - ما المتطلبات القيمية للتعليم العالي والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية؟.

٤ - ما الأساليب التي تعمل على إنهاء الفجوة بين عملية الإعداد الحالية للطلاب بالمرحلة الثانوية والمتطلبات المعرفية والمهارية التي يحتاجها الملتحق بالتعليم العالي؟.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية تحقيق ما يلي:

١ - التعرف على القدر الملائم من المعارف في المجالات المعرفية المختلفة والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة تعلمه العالي.

٢ - الكشف عن القدر الملائم من المهارات الاجتماعية والبحثية التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة تعليمه العالي.

٣ - تحديد القدر الملائم من الاتجاهات والقيم الإيجابية التي يجب توافرها في خريج المدرسة الثانوية لمواصلة تعليمه العالي.

٤ - الإطلاع على التجارب والدراسات السابقة التي تناولت القضية والاستفادة منها في توجيه العلاقة بين مرحلتي التعليم الثانوي والعالي بهدف القضاء على الفجوة بينهما.

## منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف وتحليل المستويات المعرفية والمهارية التي تتم بالمرحلة الثانوية بهدف إعداد الطلاب

وفقاً لأهداف تلك المرحلة، ثم وصف وتحليل متطلبات القبول بالتعليم العالي وصولاً إلى تحليل عناصر القوة والضعف في العلاقة حالياً بين مخرجات التعليم الثانوي ومدخلات التعليم العالي، كما سوف تستفيد الدراسة من الاطلاع على التجارب والدراسات السابقة التي تناولت ذات القضية ، في استقراء بعض التصورات والتوجيهات التي قد تساعد في سد الفجوة بين مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات القبول ومواصلة التعليم العالي.

### محاور وخطوات الدراسة

١ - المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية للتعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية.

٢ - أساليب مقترحة لسد الفجوة بين المتطلبات والمدخلات في ضوء عدد من التجارب الدولية ودراسات وبحوث سابقة.

وذلك وصولاً إلى بناء جسور من الثقة المتبادلة بين التعليم الثانوي وآلياته وغاياته وأهدافه وطرائقه والتعليم العالي بمتطلباته وتحدياته ومحاولة القضاء على الفجوة المتسعة بين هذين المرحلتين التعليميتين.

### مصطلحات الدراسة

**١ - المهارات Skills**

ترى بعض الدراسات أن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان:

أولهما أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين.

وثانيهما أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلي إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. (رزق، ٢٠٠١، ص٩٠).

والمهارة – أيضاً - قد تكون إدراكية حسية أو حركية أو يدوية أو فكرية أو اجتماعية وقد تكون مزيجاً من نوعين فما فوق (جرجس، حنا، ١٩٩٨، ص١٠٩، ص٢٢٤).

وهذه المهارات المتنوعة (حسية، حركية، يدوية، فكرية) اجتماعية) قد يكون المتعلم باحثاً ومسئولاً عنها بما لديه من خبرة ومهارة ومعرفة وعن طريقة توظيفه لها واستخدامها في أنشطة اجتماعية وبيئية مفيدة وهذا الأسلوب في التعليم يطلق عليه "جماعات بناء المعرفة" دعا إليه كل من براون وكوم باون سنة ١٩٩٤م (Brown, 1994 .229, Scardamolia 1996 ,149)..

**٢ – المعارف Knowledge's**

لا ينبغي النظر للمعرفة على أنها هي تلك المعلومات أو البيانات المجزأة التي تتداولها وسائل النشر المختلفة ، وإنما المعرفة تتجاوز ذلك لتصبح إمكانية الوعي بمعنى المعلومات والبيانات والعلاقة بينها ، وهنا لم تعد معارف العصر هي مجرد البيانات أو الحقائق الجامدة أو المجزأة لكنها تجاوزت ذلك لتصبح معلومات فاعلة يمكن بها ومن خلال البحث المعمق التحول إلى

مرحلة المعلوماتية بحيث يمكن تحويل المادي إلى معنوي والمعنوي إلى مادي، وبالتالي أصبح المعقول تعليمياً أن يتم الانفتاح على العالم الخارجي وألا تكون المدرسة مجرد معهد مغلق على معارف تدور حول قضايا العلة والمعلول وأن تضع المتعلم في مغارة منعزلة عن الواقع المتغير، ولذا أصبح معيار المعرفة الحديثة أصبح المغايرة والمغامرة ليصبح التعليم للحياة مغذياً لها ونابضاً بها.

**٤ - القيم**

لا يحيا الإنسان بلا قيم، فهي موجهات للسلوك وللعلاقات والمعنى اللغوي لكلمة (قيمة) ورد في المعاجم المختلفة سواء الأجنبية أو العربية، فكلمة "Value" كما في القاموس العصري بمعنى ثمن — قدر اعتبر (إلياس، ١٩٧٢م٧٦٩)، أما في معجم اللغات الوجيز فهي بمعنى: قيم، قدر، أجل، عظم (السابق ١٢٥٣، ١٩٧٤)، وفي قاموس علم النفس وردت كلمة "Value" بمعنى التثمين، تقرير القيمة (زهران، ١٩٧٢، ٥٩١). وفي منجم أكسفورد وردت بمعنى قيمة الشيء المساوية له والتي تراعى عند تقديره، السجية التي تعتبر ذات قيمة ضرورية مرغوب فيها (Oxford, 1970, 908)، وفي المعجم التربوي فالقيمة هي: كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعية في الاستخدام (Carter, 1959 ,563).

ولو نظرنا إلى المعنى الاشتقاقي للكلمة في أصلها اللاتيني نجدها ترجع إلى الفعل اللاتيني "Vale" ويعني أنني قوي وفي صحة جيدة، وفي اللغة الفرنسية تعني كلمة قيمة "Valvuer" أن الشيء ذو القيمة تكمن قيمته في كون المرء على استعداد لأن يبذل في سبيل الحصول عليه كل ما يمكن أن يبذله من مال أو غيره (روبية، ١٩٦٠، ص٦).

هكذا نرى أن المعاجم الأجنبية ركزت على المعنى المادي للقيمة باعتبارها الثمن.

وفي اللغة الفرنسية نرى القيمة ذات مدلول نفسي ومعنوي أكثر من المعنى الموجود لها في الإنجليزية.

وفي اللغة العربية فهي تعني تنمية الشيء وقدر قيمة المتاع أ ثمنه وقوم الشيء أي أصلحه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٠، ص٥٢١).

كما وردت كلمة قيمة بمعنى قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنهن ويقال بالفلان قيمة: أي ماله من ثبات ودوام على الأمر، وأمر قيم أي مستقيم. (أنيس وآخرون، ١٩٨٠، ص٧٦٨).

وأشار إليها مختار الصحاح بأنها "القيمة واحدة وجمعها القيم، وقيم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم، والقوام (بالفتح)؛ العدل وقوام الأمر (بالكسر) نظافته وعماده" (الرازي، ١٩٥٣، ص٥٥٨).

وسوف تتبنى الدراسة مفهوما للقيم يرى أنها: "معيار للسلوك يستخدمه الفرد أو الجماعة للاختيار بين بدائل في مواقف تتطلب قرار أو القيام بسلوك معين، ويستخدمها الفرد لشرح أسباب اختياره لموقف ما"(محمود: ١٩٩١: ص.٣٣)

### تطور مفهوم القيم

كانت القيم أهم معالم الفلسفة اليونانية القديمة والتي نظرت إليها كمطلق أو مبدأ كلي عام حاكم لما هو جزئي ، كما جعلتها مبدأ عقلياً يهتم بالجوهر دون المظهر للأشياء. (الطويل ، ١٩٥٥ ، كرم ، د.ت ، ص ١٢٩–١٣٧).

أضافت العصور الوسطى في أوروبا ما هو ديني من قيم إلى ما هو فلسفي فنالت بذلك حظوة العقل ورهبة القداسة وجمدت تحت هذه الفكر الجديدة فترة طويلة.

مع كتابات كانط Kant في بدايات العصر الحديث عن ربط القيم بالقانون الأخلاقي بالعقل وفكرة الواجب ، عادت للقيم مرونة ربطها بالواقع الإنساني المتغير وزادت حدة المناظرات الفلسفية حول نشأة ومعنى ودور ووظيفية القيم من مذهب لآخر ومن فيلسوف إلى فيلسوف من فلسفة إلى فلسفة ، تجاوزت القيم بذلك كتب الفلسفة لتدخل معامل علم النفس وتحليلات علماء الاجتماع ، بل وتدخل إلى مخالب العمل السياسي وحلبة الصراع الأيديولوجي. (كانط ، ١٩٦٨).

تناولها علماء الاجتماع ومنهم روبين وليامز R. william في الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية بوصفها "مجموعة من الرغبات والميول والاتجاهات والأولويات والواجبات والالتزامات الخلقية والأمنيات والمتطلبات وأشكال أخرى من الاهتمامات والسلوك الانتقائي". (William, 1968 ,283).

وتناولها في العصر الحديث روكيتش والذي اعتبرها أداة يمكن من خلالها أن نحكم على السلوك حكماً شاملاً بعيداً عن النظرة الخاصة لها والتي تم وضعها في إطار محدد. (Rockeach, 1975,5).

ووصفها بارسونز Parsons بأنها الأداة التي يمكن من خلالها أن نحكم على السلوك بكونه مقبولاً أو غير مقبول. (Parson s,1951 ,12) .

وأصبح القيم إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الفرد والجماعة وبالتالي فإن دورها رئيس في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي وتشكيل الطابع القومي أو الشخصية القومية والتي تعني "الحصيلة الكلية للدوافع والسمات والمعتقدات والقيم التي يشترك فيها مجموع السكان في تجمع قومي معين" (Patal,1976,18).

### الدراسات السابقة : حول قضية المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة التعليم العالي

سوف اعرض لبعض الدراسات السابقة حول قضية المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة التعليم العالي ومن هذه الدراسات :

**١ – دراسة (Rajput, 2002, 3)**

في هذه الدراسة يعرض راجبوت لنماذج فعالة للتعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين مركزاً على

ضرورة أن يكون التعليم الثانوي مؤهلاً ودافعاً للتعليم الجامعي وذلك بأن تكون المقررات الثانوية مبنية على قاعدة شاملة، وأن تلائم احتياجات الطلاب، وأن يوزع الطلاب على كافة المسارات الأكاديمية والفنية، وأن تهتم المقررات بالعمق، وتنمية قدرات الطلاب وخاصة الإنتاجية، وأن تراعى البعد العالمي والبعد التكنولوجي الحديث بمستجداته المتلاحقة مثل العولمة، وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات والتنمية المستدامة وغرس مفاهيم السلام ومهارات العيش مع الآخر. (Rajput, 2002,3).

**٢ – دراسة (AL - Barwani 2002)**

في دراسة حديثة للبراوني عن تجسير الفجوة بين التعليم الثانوي والعالي تطالب بضرورة إصلاح التعليم الثانوي مستندة على تقارير اليونسكو سنة ٢٠٠١م، والتي تشير إلى تدني مستوى الإعداد في التعليم الثانوي لمواجهة التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة كتحديات النمو الاقتصادي وتغيرات السوق المقترحة ويطالب بأن تنعكس هذه المطالب المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين على برامج التعليم الثانوي من خلال الاهتمام بالمهارات الفنية والتركيز المباشر على مطالب السوق، والنظر إلى حاجات المتعلمين بوصفهم في مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب وإعطاء مزيد من التسهيلات في برامج الإعداد وفرصة أكبر للاختيار والمزيد من الاهتمام بالمهارات الحياتية. (AL - Barwani 2002.3).

**٣ – دراسة البابطين ٢٠٠٢م**

تؤكد دراسة البابطين أن التعليم العالي في أجزاء كثيرة من العالم يعاني من الآثار السلبية لمخرجات التعليم الثانوي ويستند على ما قامت به منظمة اليونسكو ومنظمة غرب آسيا OECD من ورش عمل حول العلاقة بين التعليم العالي والثانوي. (Babtana, 2002,8).

**٤ – دراسة سيف النعيمي ٢٠٠٢م**

تركز هذه الدراسة على تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عُمان فتقرر ضرورة وضع احتياجات المتعلم الشخصية والعقلية والانفعالية الخاصة بهذه المرحلة في اعتبارات عملية التطوير، وعن مواصفات المناهج في مرحلة الثانوية العامة أشارت الدراسة إلى ضرورة أن تكون المناهج متصفة بالمرونة والتناسب مع البيئة والمجتمع المحلي والتركيز على التغير السلوكي للطلاب ومراعاة الفروق الفردية ومراعاة الإمكانات البشرية. (النعيمي، ٢٠٠٢، ص٦).

**٥ – دراسة سونيا بحري ٢٠٠٢م**

تركز على أن التعليم الثانوي يجب أن يزود الطلاب بالتعليم المبني على المعرفة والمهارات العقلية، وتوضح الدراسة أن مجرد اكتساب المعارف ليس كافياً في حد ذاته لإعداد الطلاب على اقتحام ومواجهة مشكلات الحياة وبالتالي فإن تنمية المهارات الحياتية يعد مطلباً أساسياً للتعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين لإعداد الطلاب لما يتعلق بمهنهم في المستقبل. (Bahri, 2002,8).

**٦ – دراسة أرجين ويلس وبوب جاكلين (Arjen E. J. Wals & Bob Jickling)**

هي دراسة مشتركة لكلا الباحثين حول الاستمرار في التعليم العالي من التفكير المزدوج إلى التفكير الناقد والتعليم الهادف. ويرى الباحثان أن هدف التعليم هو تحقيق التنمية المستدامة ولكن هذا الهدف لا يتحقق إلا من خلال عدد من المتطلبات المهمة أهمها:

أ ) التركيز على الكفاءة والمهارات الخاصة بالتفكير.

ب ) توظيف واع للمبادئ العامة داخل النظام.

ج ) الكشف المبكر للمهارات قبل دخول الطلاب التعليم العالي.

د ) الرؤية النقدية لما يكتسب من التدريس.

هـ ) خدمة المجتمع والتفكير المسئول.

و ) تمكين المتعلم من القدرة على العمل وحل القضايا الواقعية التي تواجههم بأنفسهم.

ز ) تقدير واحترام الاختلاف.

ح ) الإبداع والشجاعة في الاختلاف. (Wals, Bob, 2002,120).

**٧ – دراسة جيمس جوني (Jams Gonyea)**

هي دراسة تدور حول إعداد الناشئة لسوق العمل والتي اعتمدت على إحصائيات العمالة التي قام بها مكتب العمل التابع لوزارة العمل الأمريكية فقد حددت مجموعة من المهارات المطلوب تنميتها لدى الطلاب بداية من المدرسة الابتدائية والثانوية ليكونوا جاهزين للعمل في الوظائف المستقبلية التي سيطرحها سوق العمل حتى عام ٢٠٠٨م، وقد أجملت الدراسة هذه المهارات فيما يلي:

أ ) مهارات إدارة الأعمال.

ب) مهارات الاتصال.

ج ) مهارات استخدام الكمبيوتر.

د ) مهارات البرمجة.

هـ) مهارات الثقافة التاريخية والجغرافية.

و ) مهارات اللغة الإنجليزية.

ز ) مهارات التصميم أو الجرافيك.

ح ) مهارات العلاقات الإنسانية.

ط ) مهارات إدارة المعلومات.

ي ) مهارات إدارة الأعمال.

ك ) مهارات إدارة الأموال (التجارة).

ل ) مهارات حل المشكلات.

م ) مهارات علمية ورياضيات.

ن) مهارات التدريس والتدريب.

س ) المهارات المهنية والفنية (Gonyea, 2002).

وهذه المهارات هي نفسها التي أكد عليها التقرير الصادر عن جامعة كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية حول متطلبات التعليم العام والذي أكد حاجة الطلاب إلى صقلهم والمهارات المتنوعة التي تؤهلهم للمستقبل. (Clarion, 1994, 2-3).

ونخلص من مجمل الدراسات السابقة بما يلي:

– هناك فجوة ما تزال بين التعليم الثانوي

والتعليم العالي ، وذلك نتيجة لتباين الرؤى حول أهداف المدرسة الثانوية لدى القائمين على صياغة السياسات التعليمية للمرحلة الثانوية، فمنهم من يراها إعداد لمواصلة التعليم العالي والجامعي ولذلك تركز إصلاحات التعليم الثانوي على ما يدعم هذا الهدف.بينما هناك من يرى أن أهدافها تتجاوز الإعداد لمواصلة التعليم العالي ولكن الأهم من ذلك الإعداد للحياة ،لان من الطبيعي أن كل مخرجاتها قد لا يتمكنون من مواصلة التعليم العالي لسبب أو لآخر.

- أجريت العديد من المحاولات لإصلاح التعليم الثانوي ، ولكن معظم هذه المحاولات لم تلتفت لضرورة استقراء متطلبات القبول في التعليم العالي وكذلك متطلبات مواصلة التعليم العالي بنجاح.

- بعض الدراسات حاولت تحليل متطلبات الالتحاق بالتعليم العالي وكذلك متطلبات النجاح في مواصلة التعليم العالي ، وحددت عدة قوائم وطرحت توصيات وهذا ما سوف تستفيد به الدراسة الحالية في محاولتها طرح تصور لكيفية تجسير الفجوة بين التعليم الثانوي والعالي في المملكة العربية السعودية.

**المحور الأول: المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية لمواصلة خريج المرحلة الثانوية للتعليم العالي**

يواجه التعليم العالي ضغوطاً وتحديات متنوعة أهمها:

١ - التطور المعلوماتي والمعرفي والتقني الهائل في مختلف جوانب الحياة والمؤثر مباشرة في طرق ونظم التعليم.

٢ - زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة وزيادة معدلات الالتحاق به واعتبار ذلك مؤشراً من مؤشرات التنمية البشرية.

٣ - ظاهرة العولمة وتبعاتها السياسية والاقتصادية والمعرفية وما فرضته من تحديات تستدعي تطوير التعليم الجامعي وزيادة دوره التنموي في أي خطة وطنية للتنمية.

٤ - تطور حركة العلوم البينية وزيادة أزمة التخصصات التقليدية داخل الجامعات والتوجه إلى التخصص العام بدلاً من التخصص الدقيق.

٥ - التطلع إلى أن تكون مؤسسات التعليم العالي متميزة تتوافر فيها خمس خصائص:

- كفء Competent .
- تنافسية Competitive .
- تملك طاقة التغيير Capacity to Change.
- قيادات مبدعة Creative Leaders .
- ملتزمة بالتغيير Commitment to Change

(عبد الموجود، ١٩٩٩، ص٣٦).

هذا ما جعل نظم التعليم الحالية تحكم على أداء الطلاب بمعيار جديد هو ماذا يعرفون بالفعل مما تعلموه؟، وماذا يستطيعون أن يعرفوا نتيجة لما اكتسبوه من معرفة؟ أي أن الحكم بات للقدرة على استخدام المعرفة وتوظيفها، لا مجرد الإلمام بها وحفظها. ولذلك فالبيئة التربوية التي يجب توافرها في مؤسسات التعليم

بكل مراحله هي بيئة تشجع على تنمية مهارات التعلم والبحث والتزود بالقدرات التنافسية والإبداعية والقيم المتجددة والتي تحث على المثابرة والجدية وأن تنتقل إلى تعليم يساير تدفق المعرفة، وينطلق من الواقع ويسير في طريق البحث الجاد عن حلول دائمة لمشكلاته.

ولذلك فلابد من نظرة جديدة إلى القدرات والمعارف والمهارات كما تحددها مؤسسات التعليم العالي العربية والدولية.

**١- المتطلبات المهارية والمعرفية والقيمية للجامعات العربية الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية**

وهذه المتطلبات أشارت إليها دراسة سالم راشد تريس، والتي أجريت بجامعة الإمارات العربية المتحدة والتي تعد نموذجا لجامعات الخليج العربي. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة كما يلي:

**الجدول رقم (١). المواصفات التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.**

| م | البنـــــــــد | الأهمية النسبية |
|---|---|---|
| ١ | القدرة على التعلم الذاتي: وتشمل الرغبة في التعرف على المصادر العلمية المختلفة، واستخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية. | ٥٦,٥ |
| ٢ | الشخصية المستقلة: الرأي الخاص، والاعتماد على النفس، والثقة في النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية. | ٤٥,٤ |
| ٣ | القدرة على التفكير المنطقي والناقد، والقدرة على حل المشكلات. | ٤٤,٤ |
| ٤ | القدرة على إجراء بحث علمي ومهاراته المختلفة. | ٤١,٧ |
| ٥ | مهارات اللغة العربية والتمكن منها: استماع وتحدث وقراءة وكتابة | ٤٠,٧ |
| ٦ | الاتجاه الإيجابي نحو العمل. | ٣١,٥ |
| ٧ | الدافعية للتعلم، والرغبة في التعلم والبحث. | ٣٠,٦ |
| ٨ | مهارات اللغة الإنجليزية. | ٢٨,٧ |
| ٩ | القدرة على إقامة إيجابية مع الآخرين، والتفاعل معهم ومع المجتمع، والتكيف الاجتماعي. | ٢٠,٤ |
| ١٠ | القدرة على التحصيل: الفهم، الإيجاز، الحكم والتقييم، الاستيعاب، الاستنباط، الاستقراء. | ١٨,٥ |
| ١١ | الثقافة العامة. | ١٨,٤ |
| ١٢ | القدرة على الحوار والمناقشة والإقناع ومهارات الاتصال. | ١٧,٦ |
| ١٣ | السلوك الأخلاقي القويم. | ١٦,٧ |
| ١٤ | القدرة على إدراك أهمية التعليم الجامعي. | ١٥,٧ |
| ١٥ | العمل الجماعي التعاوني والتعاون مع الآخرين. | ١١,١ |
| ١٦ | القيم الاجتماعية، المحافظة على البيئة، والعمل على خدمة المجتمع. | ١٠,٢ |
| ١٧ | الإبداع والابتكار. | ١٩,٣ |
| ١٨ | المرونة والقدرة على تقبل التغيير وكل ما هو جديد. | ٨,٣ |
| ١٩ | الإلمام بالحاسوب وبمهارته المختلفة. | ٧,٤ |
| ٢٠ | القيم الدينية. | ٧,٣ |
| ٢١ | القدرة على التحمل والصبر. | ٦,٥ |
| ٢٢ | المبادأة والمبادرة. | ٥,٦ |
| ٢٣ | الولاء والانتماء. | ٥,٥ |

المصدر: سالم راشد تريس، التكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام، ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج، البحرين، ١٩٩٩م، ص١٧.

ومن خلال استقراء بيانات الجدول رقم (١) والخاص بالمواصفات التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يمكننا الإشارة إلى ما يلي:

١ - شمل الجدول ما اعتبرتها الدراسة مواصفات يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٢ - أن القدرة الأهم في نظر أفراد العينة كانت هي توافر القدرة على التعلم الذاتي وحازت على ٥٦.٥ من الأهمية النسبية لحملة المواصفات.

٣ - أدنى الصفات أهمية لدى العينة هي قيمة الولاء والانتماء وحازت على نسبة ٥.٥.

ورغم وجود نوع من الاختلاف مع النتائج المشار إليها إلا أنه يمكننا أن نستخلص من الجدول عدداً من المهارات والقدرات والقيم التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي وهي كالتالي:

**١ - القيم، وتشمل:**

أ ) القيم الدينية.

ب ) قيمة الولاء والانتماء.

ج ) القيم الاجتماعية.

د ) السلوك الأخلاقي القويم.

**٢ - القدرات، وتشمل:**

أ ) القدرة على التعلم الذاتي، تحمل المسئولية، التفكير المنطقي والناقد.

ب ) القدرة على حل المشكلات.

ج ) القدرة على البحث العلمي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.

د ) القدرة على التحصيل والإبداع والفهم والإنجاز والتقييم والاستنباط.

هـ ) القدرة على الحوار والمناقشة وتحمل المسئولية والصبر والمرونة (القابلة للتغير).

**٣ - المهارات، وتشمل:**

- التمكن من مهارات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والحاسوب ومهارات الاتصال.

**٤ - الاتجاهات، وتشمل:**

- الاتجاه الإيجابي نحو العمل والتعلم والبحث والعمل الجماعي والتعاوني.

وفي دراسة أخرى حول نفس الموضوع في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان عام ١٩٩٧م حول المهارات الأساسية في الدراسة الجامعية وأجريت أيضاً على عينة من أعضاء هيئة التدريس وبالتالي تعبر عن المتطلبات الواجب أن يكتسبها خريج التعليم الثانوي قبل الالتحاق بالجامعة ونتائج الدراسة تبرزها الجدول رقم (٢) التالي:

**الجدول رقم (٢). المهارات الأساسية في الدراسة الجامعية مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.**

| الترتيب | المهـــــــــــــــارة |
|---|---|
| ١ | الدافعية والاهتمام بالتعلم. |
| ٢ | القدرة على تنظيم الأفكار المنطقية. |
| ٣ | الانتظام وأداء التكليفات (الالتزام). |
| ٤ | القدرة على تطبيق المعرفة. |
| ٥ | القدرة على التركيب وتجميع عناصر المعرفة. |
| ٦ | القدرة على التفكير النقدي. |
| ٧ | الالتزام والانتظام في الحضور للصف. |
| ٨ | يبرهن على مسئوليته نحو التحصيل الدراسي. |
| ٩ | الإعداد الجيد قبل دخوله الجامعة للتخصص. |

Source: Thuwayba Ahmed Al Barwani, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Paper Submitted to The International Conference on Secondary Education for The 21st Century Muscat, 2002, Table. 11, p.15

ويلاحظ من الجدول السابق، تنوع المهارات التي يتطلبها الالتحاق بالتعليم الجامعي كما يراها هيئة التدريس، فإلى جانب الدافعية وهي تعد من العناصر المهمة لمواصلة الدراسة الجامعية نجد دراسة ثويبة تركز على المهارات العقلية وخاصة تلك المتعلقة بأنماط التفكير الإبداعي والنقدي ،هذا إلى جانب ضرورة الالتزام ببعض القيم الخاصة بالمسئولية والالتزام والانتظام..

وهذه النتائج تتفق مع الدراسة الخاصة بجامعة الإمارات في الاهتمام بالقدرات وخاصة كل من:

١- القدرة على التفكير المنطقي والنقدي.

٢- القدرة على الاستنباط والاستقراء.

٣- القدرة على التواصل والاتصال.

٤- التعلم الذاتي.

### ٢- المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من وجهة نظر الجامعات الغربية

نجد كلاً من أرجين ويلس وبوب جاكلين يوضحان عدداً من المتطلبات الواجب توافرها في الطالب هي:

١ - الكفاءة ومهارات التفكير العليا.

٢ - توظيف المبادئ العامة.

٣ - الرؤية النقدية.

٤ - خدمة المجتمع والتفكير المسئول.

٥ - تقدير واحترام الاختلاف (Wals Bobb, op cit,p.42).

وأشارت دراسة "جيمس جوني" إلى ١٤ مهارة أساسية يجب توفرها في التعليم قبل الجامعي وخاصة الثانوي، وهي:

١ - مهارات إدارة الأعمال.
٢ - مهارات الاتصال.
٣ - مهارات استخدام الحاسب الآلي.
٤ - مهارات البرمجة.
٥ - مهارات ثقافية.
٦ - مهارات اللغة الأجنبية.
٧ - مهارات التصميم.
٨ - مهارات إدارة الأموال.
٩ - مهارات حل المشكلات.
١٠ - مهارات علمية ورياضية.
١١ - مهارات التعلم والتدريب.
١٢ - المهارات المهنية والفنية (Gonyea,op. Ci2002t,p,5).

نلخص مما سبق إلى أن التحديد للمتطلبات التي يجب توافرها في خريج الثانوي بات قضية تشغل الجامعات والتعليم العالي العربي والغربي لكنه لا زال يعاني من العمومية الشديدة وإن كانت تلك العمومية راجعة إلى أدوات البحث المستخدمة هنا أو هناك لكن لم نر تحديداً للمهارات والمعارف والقيم الخاصة بكل تخصص أكاديمي في الجامعة وكيف يمكن تحديدها منذ بداية مرحلة الإعداد في الثانوي وكيف يتم الكشف عن مدى توافرها عند الالتحاق بالتعليم العالي.

**المحور الثاني: الفجوة بين عمليتي الإعداد المعرفي والمهاري والقيمي للطلاب في المرحلة الثانوية ومتطلبات التعليم العالي**

دراسات كثيرة تلك التي تناولت إبراز تلك الفجوة، وهذه الدراسات ترجح هذا الأمر إلى ما يعاني منه التعليم الثانوي من مشكلات تشكل قصوراً في تلك المرحلة.

**١-رؤية الجامعات العربية للفجوة بين عمليتي الإعداد والمتطلبات**

يحدد "الحامد"١٩٩٨ في دراسته هذه المشكلات فيما يلي:

أ ) عدم ملاءمة بعض التخصصات المتاحة لقدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم.
ب ) تركيز المناهج الدراسية على التكرار والحفظ والاستظهار.
ج ) انخفاض مستوى الخريجين أكاديمياً، وضعف إسهامهم في عمليات التنمية.
د ) ارتفاع نسب الرسوب والتسرب وبخاصة في الصفين الأول الثانوي والثالث الثانوي العام.
هـ ) ضعف التوجه المهني في مناهج التعليم الثانوي العام.
و ) كبر حجم المادة التعليمية المقررة على الطلاب.
ز ) عجز المناهج عن مواكبة العصر في نموه العلمي والتقني.
ح ) انخفاض نوعية التعليم وكفايته الداخلية.

ط ) اقتصار التقويم على جوانب التحصيل فقط والمستويات الدنيا من التفكير.

ي ) غياب التوجيه والإرشاد المهني.

ك ) عدم التوازن بين العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية في الخطة الدراسية.

ل ) إقبال الطلاب الشديد على الجانب النظري.

م ) طبيعة تنظيم المنهج وأساليب الدراسة في التعليم الثانوي لا تساعد على تلبية حاجات المتعلمين ومجالات اهتمامهم وفقاً للفروق الفردية بينهم، فالمنهج والمواد والموضوعات الدراسية واحدة وثابتة للجميع ولا مجال للاختيار (الحامد، ١٩٩٨م، ص٢٤- ٢٥).

وهذه المشكلات تتوافق معها دراسة أجريت في عُمان مع طلاب جامعة السلطان قابوس، وأشارت إليها ثويبة البرواني عام ٢٠٠٢م إلى أن أقل المهارات توافراً في الطلاب الملتحقين بالتعليم هي ما يبرزه الجدول التالي رقم (٣):

**الجدول رقم (٣). المهارات الأساسية لطلاب الجامعة مرتبة حسب أقلها توافراً لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.**

| الترتيب | المهـــــــــارة |
|---|---|
| ١ | التوسع في القراءة الخارجية. |
| ٢ | القدرة على القراءة بسرعة وتركيز. |
| ٣ | القدرة على تعيين واستخدام معلومات إضافية عن التي يتلقاها في الفصل. |
| ٤ | المواظبة على استخدام المكتبة. |
| ٥ | القدرة على التفكير الاستقرائي. |
| ٦ | القدرة على التفكير الناقد. |
| ٧ | القدرة على التفكير الاستنباطي. |
| ٨ | القدرة على عمل ملاحظات أثناء المحاضرة. |
| ٩ | القدرة على استخدام المكتبة. |
| ١٠ | القدرة على الكتابة المتصلة. |
| ١١ | القدرة على المناقشة الموضوعية. |
| ١٢ | القدرة على تلخيص المعلومات. |
| ١٣ | القدرة على تحليل وتكامل عناصر المعرفة. |
| ١٤ | القدرة على إدارة الوقت. |
| ١٥ | القدرة على تطبيق المعارف والمهارات. |

Source: Thuwayba Ahmed Al Barwani, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Muscat, 2002, Table. 12, p.16.

ما يمكن استخلاصه من الجدول السابق أن الطالب الخريج من المرحلة الثانوية والملتحق بالتعليم العالي تنقصه مهارات وقدرات أساسية لم يزود بها في تلك المرحلة وخاصة فيما يتعلق بالمهارات المتعلقة بالقراءة وأسس البحث العلمي واستخدام المعلومات وإدارة المعارف وتوظيف المهارات.

ويؤيد ذلك نتائج دراسة "الخليفة١٩٩٣" والتي كانت عن ملائمة مخرجات التعليم الثانوي للمرحلة الجامعية الأولى في المملكة العربية السعودية و قد أوصت هذه الدراسة بعدد من الكفايات اللازم توافرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية مرتبة تنازلياً ويوضحها الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤). قائمة بأهم الكفايات اللازم توافرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر عينة الدراسة مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة أهميتها.**

| ترتيب الكفاية بين جميع الكفايات | الكفايـــة | البعـــد |
|---|---|---|
| ١ | تمسك الطالب بالقيم الدينية والمحافظة عليها. | التنشئة الإسلامية |
| ٢ | إخلاص الطالب لله في طلب العلم. | التنشئة الإسلامية |
| ٣ | شعور الطالب بالولاء للإسلام وأهله. | التنشئة الإسلامية |
| ٤ | تعود الطالب على تحمل المسئولية | الميول والاهتمامات |
| ٥ | محافظة الطالب وحرصه على القيم الأخلاقية. | التنشئة الإسلامية |
| ٦ | تعود الطالب على احترام المواعيد والالتزام بالحضور. | الميول والاهتمامات |
| ٧ | اعتزاز الطالب بشخصيته الإسلامية | التنشئة الإسلامية |
| ٨ | احترام الطالب للأنظمة والقوانين والتقيد بها. | القيم والاتجاهات |
| ٩ | محافظة الطالب على المرافق والممتلكات العامة. | القيم والاتجاهات |
| ١٠ | تعود الطالب على تنظيم الوقت. | الميول والاهتمامات |
| ١١ | تزود الطالب بالأفكار والأسس الصحيحة عن العقيدة. | التنشئة الإسلامية |
| ١٢ | تعود الطالب على ارتياد المكتبة. | الميول والاهتمامات |
| ١٣ | إدراك الطالب بعض الخصائص المميزة للإسلام واختلافه عن بقية الملل والمذاهب. | التنشئة الإسلامية |
| ١٤ | التزام الطالب بالآداب والسلوكيات العامة. | القيم والاتجاهات |
| ١٥ | ضبط الطالب لغرائزه وشهواته. | القيم والاتجاهات |
| ١٦ | تعود الطالب على الاهتمام والحرص على أداء الواجبات المطلوبة منه. | الميول والاهتمامات |
| ١٧ | محافظة الطالب على مبادئ وقيم الأمانة العلمية. | والقيم والاتجاهات |
| ١٨ | قدرة الطالب على الاستنتاج. | التفكير العلمي |
| ١٩ | اكتساب الطالب لمهارة المناقشة والحوار. | المهارات |

**تابع الجدول رقم (٤).**

| ترتيب الكفاية بين جميع الكفايات | الكفايـــــة | البعـــد |
|---|---|---|
| ٢٠ | تعود الطالب على احترام الرأي الآخر. | الميول والاهتمامات |
| ٢١ | قدرة الطالب على الدفاع عن دينه بالحجة والبرهان. | التنشئة الإسلامية |
| ٢٢ | تمكين الطالب من مهارات استخدام المكتبة. | المهارات |
| ٢٣ | إتقان الطالب القواعد الأساسية للغة العربية. | المهارات |
| ٢٤ | تعود الطالب على ممارسة العادات الصحية السليمة. | الميول والاهتمامات |
| ٢٥ | قدرة الطالب على التفكير العلمي لحل المشكلات. | التفكير العلمي |
| ٢٦ | قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره بدقة ووضوح. | المهارات |
| ٢٧ | تمكن الطالب من كتابة البحوث بطريقة علمية. | المهارات |
| ٢٨ | إدراك الطالب لثروات أمته وكيفية استغلالها الاستغلال الأمثل. | المعرفة |
| ٢٩ | إتقان الطالب القواعد الإملائية الصحيحة. | المهارات |
| ٣٠ | قدرة الطالب على الإبداع والابتكار. | التفكير العلمي |
| ٣١ | قدرة الطالب على ربط وتحليل الظواهر. | التفكير العلمي |
| ٣٢ | قدرة الطالب على التحدث أمام الآخرين دون خجل أو توتر. | المهارات |
| ٣٣ | تعود الطالب على إبداء رأيه بكل صراحة. | الميول والاهتمامات |
| ٣٤ | إدراك الطالب للتخصصات التي يحتاجها المجتمع مستقبلاً. | المعرفة |
| ٣٥ | تقديم الطالب مصلحة الجماعة على مصلحته. | القيم والاتجاهات |
| ٣٦ | اكتساب الطالب لمهارة التعلم الذاتي. | المهارات |
| ٣٧ | إدراك الطالب للمسئولية الاجتماعية نحو الجماعة. | القيم والاتجاهات |
| ٣٨ | تكوين عقلية منهجية لدى الطالب وفق أحكام الإسلام. | التنشئة الإسلامية |
| ٣٩ | معرفة الطالب بالتخصصات والقوانين والأنظمة داخل الجامعة. | المعرفية |
| ٤٠ | قدرة الطالب على الضبط النفسي والانفعالي. | المهارات |
| ٤١ | تمكن الطالب من المهارات المعملية داخل المختبر. | المهارات |
| ٤٢ | إتقان الطالب لأساليب الدعوة للدين. | المهارات |
| ٤٣ | تمكن الطالب من التمييز بين أوجه الاتفاق والاختلاف بشكل دقيق. | المهارات |
| ٤٤ | تعود الطالب على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين. | الميول والاهتمامات |
| ٤٥ | إلمام الطالب – بقدر كاف – بالتقدم العلمي والمعرفي في العالم. | المعرفية |
| ٤٦ | حرص الطالب على تنويع ثقافته. | الميول والاهتمامات |
| ٤٧ | تمكن الطالب من ممارسة بعض الأعمال بشكل جماعي. | القيم والاتجاهات |
| ٤٨ | إطلاع الطالب على قضايا ومشكلات المجتمع. | المعرفية |

المصدر : عبدالعزيز الخليفة "ملائمة مخرجات التعليم الثانوي، ١٩٩٩م، ص١٣٩".

وخلصت الدراسة إلى ترتيب تنازلي لمدى توافر الكفايات التي أشار إليها الجدول التالي:

الجدول رقم (٥).

| م | المحـــور | عدد الكفايات | الوزن النسبي (٪) |
|---|---|---|---|
| ١ | توافر الكفايات المتعلقة بالتنشئة الإسلامية | ١٠ | ٦٤,٨ |
| ٢ | توافر الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات | ١٠ | ٧٥,٨ |
| ٣ | توافر الكفايات المتعلقة بالميول والاهتمامات | ١٠ | ٥٥,٨ |
| ٤ | توافر الكفايات المتعلقة بالمهارات | ١٥ | ٥٣,٨ |
| ٥ | توافر الكفايات المتعلقة بالمعرفة | ١٠ | ٥٣,٤ |
| ٦ | توافر الكفايات المتعلقة بالتفكير العلمي | ٥ | ٤٩,٨ |

المصدر: عبد العزيز بين علي الخليفة، مرجع سابق، ص١٤٠.

ويلاحظ على هذا الجدول تدني توافر كل من المهارات والمعرفة والتفكير العلمي واحتلالها أدنى سلم الأهمية مما يوضح الفجوة الكبيرة بين المتطلبات والإعداد خاصة أن هذه المحاور هامة كمتطلبات للتعليم العالي، مما يؤكد على ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية وأنشطتها في المرحلة الثانوية.

ب - رؤية الجامعات الغربية للفجوة بين المتطلبات والإعداد للطالب الخريج من المدارس الثانوية:

توضح دراسة كلية داكس Dixie College قطاع التعليم العام (رسالة وفلسفة التعليم العام) إلى تحديد مهمة التعليم العام فيما يلي:

أ ) الوعي العالمي، القيم الإنسانية.

ب ) السلوك الاجتماعي، الاستنتاج، المحتوى التاريخي.

ج ) التعبير الفني.

د ) العلمية من خلال العمليات أو التطبيق.

ويحدد التقرير المهارات المطلوب تزويد الطلاب بها بأنها:

١ - مهارات القراءة.

٢ - مهارات الاتصال الشفوي والتحريري.

٣ - مهارات الرياضيات.

٤ - مهارات التفكير الناقد والتلخيص.

٥ - مهارات البحث.

٦ - مهارات الحاسب الآلي (op, cit, p1).

وأشارت دراسة جامعة كارولينا إلى أن الطلاب الذين يعانون نقصاً في مهاراتهم يجب التعامل معهم من خلال:

١ - تحديد عناصر النقص لهؤلاء الطلاب وحاجاتهم العلاجية.

٢ - الاهتمام بالمجموعات الدراسية لتوظيف المسارات العلاجية.

٣ - تحديد المسارات العلاجية للطلاب وفق الأهداف المحددة والغايات المراد تحقيقها (Cgorion un., op cit,p,9).

أما تقرير كلية (أبيو عام ١٩٩٨م) عن مبادئ التعليم لمرحلة البكالوريوس فيعرض لما أقره مجلس الكلية من مهارات يجب أن تشمل الطلاب المنتسبين إلى أقسام الكلية وحددها في ست مهارات أساسية هي :

١ - المهارات الكمية والاتصالية.

٢ - التفكير النقدي.

٣ - تكامل وتطبيق المعرفة.

٤ - العميق الفكري وسعة الأفق والتكيف.

٥ - فهم المجتمع والثقافة.

٦ - القيم والأخلاقيات "Values and Ethics".

يوضح العرض السابق أن الكثير من الدراسات أوضحت المهارات والمعارف والقيم التي تلزم الطالب بالمرحلة الثانوية سواء من أجل مواصلته للتعليم العالي أو لممارسته حياته الاجتماعية والمهنية.

**المحور الثالث : أساليب القضاء على الفجوة بين متطلبات التعليم العالي وإعداد خريج التعليم الثانوي من المهارات والمعارف والاتجاهات**

من استعراض الأدبيات التربوية في هذا المجال يمكن القول بأن هذه الفجوة نحتاج لجسرها ما يلي :

١ - طالبت دراسة بيل ملفورد Bill Mulford عام ٢٠٠٢م بأن يواكب التعليم الثانوي تحديات القرن الحادي والعشرين ضرورة حاضر ومستقبل لا يمكن التخلي عنها (Mulford, 2002).

٢ - طالبت دراسة صالح بأن نجدد في التعليم الثانوي والعالي من خلال :

- إدخال التعليم الأخلاقي والاهتمام بالأنشطة اللاصفية وتنويع معايير القبول بالجامعات والاهتمام بتنمية القيم والاتجاهات لدى الطلاب وتدريس تكنولوجيا المعلومات (Ulaymaat, 2002)

٣ - وأشارت دراسة زهو ناو - زهاو Zhou Nan - Zhao عام ٢٠٠٢م إلى ضرورة تطوير التعليم الثانوي ليلبي احتياجات التعليم المتنوعة للشباب من خلال دراسة محاور ثلاثة رئيسة هي :

أ ) التحديات التي تواجه إصلاح التعليم الثانوي.

ب ) التجديدات في مجال تحسين النوعية والعدالة في التعليم الثانوي..

ج ) التجديدات في التسهيلات المقدمة للشباب والطلاب في التعليم العالي وسوق العمل. (Zhou, 2002,p.10).

٤ - وعرضت دراسة ماي مور May Moore لدور تقنية المعلومات في التطوير المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال مراكز مصادر التعليم وحددت

الدراسة العناصر الأساسية لتعلم تقنية ومهاراتها وتضمين ذلك المناهج والمقررات الدراسية في التعلم الثانوي وكذلك عرضت للدور المنتظر أن يقوم به في ذلك كل من المعلم ومراكز التعليم في ذلك الأمر. (Moore,2002,p.30) .

٥ - وفي نفس الاتجاه نجد دعوة بوريس كوتسك Boris Katsik لتعليم فعال قائم على تطبيق تقنية المعلومات وجودة التعليم وتقويم تطبيقات المعلومات والاتصالات في التعليم. (Katsik,2002,p.38).

٦ - ويؤكد الدريج على مفهوم الشراكة التربوية في التعليم الثانوي والتأكيد على أهمية التواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك لإثراء التعليم بالمشاركة الهادفة وفوائدها الجمة. (الدريج، ٢٠٠٢، ص٥).

٧ - ويشارك الدريج في توجيهه نحو إشراك مؤسسات المجتمع المحيط في مشروعات التطوير الخاص بالتعليم الثانوي فيرجاس والذي قدم رؤية مميزة في مفهوم ووسائل المشاركة. (Fargas,2002,p.64) .

٨ - وتفعيلاً لأسس الارتقاء بالتعليم الثانوي جاءت دراسة واتارو أيواموتو حول المحاسبية وأسس تفعيلها في التعليم الثانوي من خلال ثلاثة وسائل هي:

أ ) إعداد أدوات مناسبة للتقويم.

ب ) استخدام أدلة وبراهين للجودة كأساس للسياسة.

ج ) تبني مفاهيم جديدة للفشل كمفهوم أساسي في عملية الأداء والتعلم. (Iwamoto.2002,p.66).

## خاتمة الدراسة وتوصياتها

كشف هذا البحث عن مشكلة تزايد الفجوة بين عملية الإعداد التي يقوم بها التعليم الثانوي للطلاب، وما يتطلبه التعليم العالي من هذا الخريج من مهارات ومعارف واتجاهات، ورغم كون هذه المشكلة من الخطورة بمكان فق د عرضت الدراسة في محاورها الثلاث للقضية بشكل حيادي ومنطقي وهذا يستدعي ما يلي:

١ - ضرورة أن يزداد الاهتمام بدراسة القضية بشكل عام داخل بلادنا العربية.

٢ - إن أبرز أنواع القصور في نظام تعليمنا الثانوي تكمن في:

أ ) عملية إعداد المقررات والخطط الدراسية.

ب ) عملية التدريس والطرق المتبعة فيها.

ج ) عملية التقويم وما يعتريها من قصور ونقد.

٣ - إن التعليم العالي يجب أن يفتح قنوات للتواصل مع التعليم الثانوي وألا يكون متسلطاً أو يدعي التعالي حتى لا يواجه بالعقبات الصريحة والضمنية التي تعوق هذا التواصل المنشود.

٤ - إن الاستمتاع بثمار التطوير والتواصل لن تولد بين يوم وليلة فهي ثمار سوف تجنى على المدى البعيد، فإن تأخرت الأهداف المرجو تحقيقها بعض الشيء فلابد من التروي وعدم العجلة في فرض النتائج أو تطبيقها.

٥ - إن المرونة والاستجابة للواقع أساس مهم لهذا الاتجاه الذي يبدو أنه بات لا مناص أمامنا من تدعيمه والسير فيه إن أردنا أن نحل مشكلاتنا الكبرى والتي بدأت تدق أبوابنا في عنف وتغلق الكثير من أصحاب الرأي والقرار كما تغلق كل من يفكر في المستقبل.

٦ - إن هوة الخلاف بين نظامنا التعليمي الجامعي وقبل الجامعي يجب أن يقضى عليها من خلال إصلاح شامل وجذري للنظام التعليمي بما يضمن تحقيق مستويات جيدة من التعليم والعبور بالتعليم - ولو قليلاً - نحو الاقتراب من منصة القرن الحادي والعشرين.

وبالإضافة لما سبق فأن الدراسة توصي بما يلي :

١ - تغيير في الأهداف والفلسفات التربوية الموجهة للتعليم الثانوي ، مع ضرورة إعادة النظر في سياساته بحيث يتجه لمزيد من التنوع في مساراته بما يتلاءم وأنماط التعليم العالي التي يتجه إليها الطلاب.

٢ - ضرورة تحليل متطلبات الالتحاق ومواصلة التعليم العالي ، ويكون ذلك من خلال إجراء العديد من الدراسات في التخصصات المختلفة للتعليم العالي .

٣ - تحديد الاحتياجات والمهارات اللازمة للمتعلم.وهذا يتطلب تحليل متطلبات الالتحاق بالتعليم العالي ومتطلبات مواصلته بنجاح وكذلك المتطلبات اللازمة من خريج التعليم الثانوي ليكون مواطنا يمكنه التعايش ومواجهة الحياة لو لم يكن لديه فرصة مواصلة التعليم العالي بشكل آني ، وكل هذا يحتاج لجهود العديد من الفرق البحثية لإجراء العديد من الدراسات التحليلية عن مختلف تخصصات التعليم العالي لتحديد متطلبات الالتحاق بها والنجاح في دراستها.

٤ - تفعيل الإرشاد الأكاديمي للطلاب بالتعليم الثانوي بحيث يوجه كل طالب للتخصص الذي يتفق وقدراته وميوله.

٥ - التركيز في عملية الإعداد للطالب في المرحلة الثانوية على مهارات التفكير النقدي و ألابتكاري من خلال المناهج الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية.

٦ - تهيئة البيئة المدرسية في التعليم الثانوي بما يساعد على اكتساب الطلاب المهارات الأزمة لمواصلة التعليم العالي.

٧ - إنشاء مجلس تنسيقي بين مؤسسات التعليم العالي والقائمين على التعليم الثانوي لتدعيم فرص الشراكة التربوية بينهما ، حيث أن ذلك قد يفيد فيما يلي :

أ ) أجراء البحوث والدراسات وكذلك تبادل الرأي فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم في المرحلتين.

ب ) حث مؤسسات التعليم العالي على عمل حملات تعريفية مبسطة عن التخصصات العلمية بها ، ومتطلبات الدراسة في هذه التخصصات على أن توجه هذه الحملات لطلاب المرحلة الثانوية.

ج ) مساهمة التعليم العالي في إجراء تقويم مستمر لمخرجات التعليم الثانوي.

د ) مساهمة التعليم العالي في تطوير نظم الامتحانات والتقويم والقياس في التعليم الثانوي.

هـ ) مشاركة هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في تطوير مقررات ومناهج المرحلة. وكذلك في تدريب العاملين في التعليم الثانوي.

## المراجـــــــــع

### المراجع العربية

**أنيس إبراهيم وآخرون**، *المعجم الوسيط*. مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وأحياء التراث، دار المعارف، القاهرة، ج٢، ١٩٨٠من ص٧٦٨.

**تريس سالم** راشد، *التكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام*. ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج في دولة البحرين، من ١- ٣ فبراير ١٩٩٩م، ص١٧.

**جرجس ميشيل، حنا الله رمزي، معجم** *المصطلحات التربوية*. بيروت. مكتبة لبنان، ١٩٩٨م، ص٩٠.

**جرجس ميشيل، حنا الله رمزي، معجم** *المصطلحات التربوية*. مرجع سابق، ص١٠٩ و٢٢٤.

**الحامد محمد بن معجب**، *تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في المملكة العربية السعودية*. اجتماع مسئولي التعليم الثانوي العام ومسئولي التعليم الثانوي المهني والفني ومسئولي تخطيط القوى العاملة، الرياض، ١٩٩٨م، ص٢٤- ٢٥.

**الخليفة عبد العزيز بن علي**، *ملاءمة مخرجات التعليم الثانوي للمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية*، "دراسة ميدانية"، ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

**الدريج محمد**، *الشراكة التربوية في التعليم الثانوي، مشروع المؤسسة نموذجاً*، في المؤتمر الدولي للتعليم الثانوي في القرن ٢١، مسقط - عُمان، ٢٠٠٢م.

**راجع أحمد عزت**، *أصول علم النفس*. ط٩، د.ت، د.ن، ص٣٦٠.

**روبية ريمون**، *فلسفة القيم*، ترجمة عادل العواء، مطبعة دمشق. ١٩٦٠م، ص٦.

**زهران حامد عبد السلام**، *قاموس علم النفس*. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م، ص٥٩١.

**السابق جروان**، معجم *اللغات الوجيز* - دار السابق للتأليف والنشر، بيروت. ١٩٧٤م، ص١٢٥٣.

**عبد العزيز عبد الوهاب البابطين**، *العلاقة السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على*

جودة *التعليم*. مجلة جامعة الملك سعود، ١، ٢، عام ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

**عبد الموجود محمد عزت**، *من قضايا إدارة وتمويل التعلم العالي مع إشارة خاصة على جامعات الخليج العربي، الندوة العالمية حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل*، الدوحة، ٥- ٧ ديسمبر ١٩٩٩م، ص٣٦.

**كانط أمانويل**، *مقدمة لكل ميتافيزيقا مقبلة يمكن أن تصير علماً*، ترجمة نازلي إسماعيل، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٨م.

للمزيد حول هذا الموضوع يرجع إلى : **الطويل توفيق**، *أسس الفلسفة العامة*. القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٥م.؛ **كرم يوسف**، *العقل الموجود*، مكتبة الدراسات الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط٣، د.ت، ص١٢٩- ١٣٧.

**محمود،يوسف سيد** :*تغير قيم طلاب الجامعة* – عالم الكتب - القاهرة- ١٩٩١.

المرجع السابق، ص١٣٤.

**المعجم الوجيز**، *مجمع اللغة العربية*، *طبعة وزارة التربية والتعليم*، القاهرة، ١٩٩٠م، ص٥٢١.

**النعيمي سيف بن علي بن سيف البريمي**، *تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عُمان*. في مؤتمر التعليم الثانوي للقرن ٢١، مسقط، ٢١، ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٢م، ص٦.

**الياس أنطون إلياس**، *القاموس العصري*، المطبعة العصرية، القاهرة، ط١٨، ١٩٧٢م، ٧٦٩.

## المراجع الأجنبية

**Glaser Lane, S. ; R,** (1994). *Assessment in The Service of Learning*. In Husen, T.; Postlethwaite, T.N., eds. The International Encyclopedia of Education. 2nd. Ed., p. 370 Oxford/Leuven, Pergamon Press.

Ibid, p. 374.

See :- **Brown**, (1994) *Guided discovery in Community of Learners, In: McGilly, K., ed. Classroom lessons, Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, p. 229 Cambridge, MA, MIT press/Bradford Books., Bereiter **Scardamolia, M.**; C. 1996, *Adaptation and Understanding; a Case for New Cultures of Schooling, In: Vosniadou, S.; et al., eds.* International Perspectives on the Design of Technology - Supported Learning Environments, p. 149 - Mahwah, NJ, Erlbaum.

The Oxford Dictionry University Press: 1970; p.908..

**Good Carter V- Ed. Dictionary of Educotion**: Second Ed: Mc Graw Book Company, Ineo N., Y. Totonto, London, 1959; p. 563.

**William Robin,** *The Concept of Values In: Inter National Ency Clopedia of Social Sciences*. (Ed.) by Darid Skills, N.Y. : The Macmillon Co. and The Free Press, 1968. P.283.

**Each Rock, M.** *The Nature of Human Values*. N.Y. Free Press, 1975. P.5.

**Talcot Parsons,** *Towards Atheory of Sociol Action, Combridge Harvard..* Press. 1951. P.12.

**Patal, R.., The Arab Mind, New York**: *Charles Scribner's Sons*, 1976. P.18.

**Rajput J.S., Effective Models for Secondary Education in The 21st Century**: *Focus on Change, in The International Conference and Secondary* Education for The 21st Century Muscat, 21-23 December 2002, p.3.

**Barwani Thuwayba Ahmed Al, Bridging** *The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work. Paper Submitted to The International Conference on Secondary Education* for The 21st Century Muscat, 21-23 Dec. 2002. P.3.

Muscat, Oman, Dec. 2002.

**Barwani Thuwayba Ahmed Al, Bridging** *The Gap Between Secondary Education, Higher Education*, and The World Work, Op, Cit.

**Bill Mulford, Aligning** *The Objectives and Functions of Secondary Education to the New Realities of the 21st Century, Muscat*, Oman, Dec. 2002.

**Salih Ulaymaat**, *The Educational System in Globalization Era in Muscat, Oman*, Dec. 2002.

**Zhou Nan-Zhoa and Geoff How**, *Challenges, Strategies and Programme Actions in Addressing Partner's Needs*, Muscat, Oman, Dec. 2002

**May Moore**, *The Role and Importance of The Era Information Literacy Skills Curriculum in The Cognitive Development of Secondary Students*, Moscat, Oman, Op, Cit, p. 30.

**Kotsik Boris,** 1st *Application in Secondary Education, Main Trends*, Challenges and Priorities, Moscat, Oman Op, Cit, p. 38.

**Vargas Emily** - *Baron, Participatory Policy Planning Processes for Secondary and Youth Education, Muscat, Oman*, Dece, 2002. Op, Cit, p. 64.

**Iwamoto Wataru**, *Accountability; Setting and Meeting Standards, Muscat*, Oman, Op, Cit, 2002, p. 66.

**Bubtana Abdalla**, *Articulation and Coherence Between Secondary and High Education*, paper submitted to The International Conference on 21-23 Dec. 2002, p.8

**Bahri Sonia**, *Emphasizing Knowledge and Cognitive Skills of Behavioral and Life Skills*, in The International Conference and Secondary Education for the 21st Century, Muscat, 21-23 Dec. 2002, p. 8.

**Wals Arjen E.J., Jickling Bob**, *Sustainability in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning, Higher Education Policy*, The Quarterly Journal of the International Association of Universities, Vol. 15 No. 2, June 2002, p. 120.

**Gonyea James C.**, *Curriculum Article Preparing Kids for Careers*, copyright Education World, 2002.

**Clarion University of Pennsylvania**, *General Education Requirements*, May, 1994, p. 2, 3.

**Daived K. Scott**, *General Education for an Integrative Age Higher Education Policy*, Vol. 15 No.1 March 2002, p.8.

**Peter Scatt**, *The Future of General Education in Mass Higher Education Systems*, Higher Education Policy, Vol. 15 No.1, 2002, p.74.

**Bubtana Abdalla,** *Articulation and Coherence Between Secondary and High Education, In International Conference on Secondary Education*

# Knowledge, Skills and Trends the Higher Education needs from the Secondary Stage Graduate (Analytical Study)

**Badr J.B. Alotaibi**
*Education Department – College of Education – King Saud University – Riyadh*
(Received 21/1/1430H; accepted for publication 3/6/1431H.)

**Abstract.** The main objective of this study is to try to identity the knowledge, the skills and the trends requirements must be available in a Secondary Stage graduate, so that he can complete higher education. To achieve this objective, the Study followed the analytical descriptive methodology. The Student inducted those requirements through reading many studies, reports and documents.

Besides the explaining the terminologies and presentation of the previous related studies, the Study comprised the following three axels:

- The knowledge, skill and value required for the Secondary Stage (ST) graduate to continue his higher education.
- The gap between the knowledge, skill and value preparation of the ST graduates and the higher education requirements.
- The methods of filling the gap between the St graduate preparation process and the higher education requirements.

The Study concluded to the diagnosis of the dimensions of this gap between the ST graduates preparation process and the higher education requirements. It recommended the necessity to open communication channels between those two educational stages. It also proposed a preview of how to establish a participation between them to fill that gap and to make the ST graduate continue his higher education successfully, which reduces the loss in higher education.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات




# مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

**طريقة الدفع:** ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

**قيمة الاشتراكات:** الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

**جميع المراسلات على العنوان التالي**

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂..............................✂..............................✂..............................✂..............................✂

**قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود**

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

**ملحوظة هامة:** لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .............................. اسم الجهة (للجهات الحكومية): ..............................

❖العنوان: .................... ❖صندوق بريد: .................... ❖الرمز البريدي: ....................

❖المدينة: .................... ❖الدولة: .................... ❖الهاتف: .................... الفاكس: ....................

البريد الإلكتروني: ............................................................

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .............................. عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐نقداً ☐شيك مصدق (مرفق) ☐حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐اشتراك جديد ☐تجديد اشتراك ☐اشتراك فردي

☐اشتراك حكومي ☐لمدة سنة ☐سنتان

☐ثلاث سنوات ☐خمس سنوات ☐أخرى: ....................

*Kingdom of Saudi Arabia*
Ministry of Higher Education
**King Saud University**
**DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS**

## *The Journal of King Saud University*

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

**Method of Payment:**
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

**Annual Subscription Rates:**
1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
a) Computer and Information Sciences.
b) Languages and Translation.
For these, subscription rates:
SR 10.00 within the Kingdom
US $5.00 outside the Kingdom

*All correspondences should be addressed to:* University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✂--------------------------------------------------------------------------------------------

### Subscription Form

Date: / /

Name: ..............................................................

Organization: ....................................................

Address: .......................................................... P.O. Box: ..................................

Zip Code: .......................... City: .................. State: ...................... Tel.: ..............................

Fax: ................................ E-mail: ..........................................................

Specific issue(s): ................................................ Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more ........

*J. King Saud Univ.*, Vol. 22, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 403-680 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

# Contents

Page

## Arabic Section



Printed at King Saud University Press, 2010 (1431H.)

*J. King Saud Univ.*, Vol. 22, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (3), pp. 403-680 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

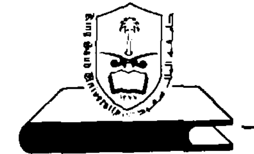
# Journal of
# King Saud University

**(Refereed Scientific Periodical)**

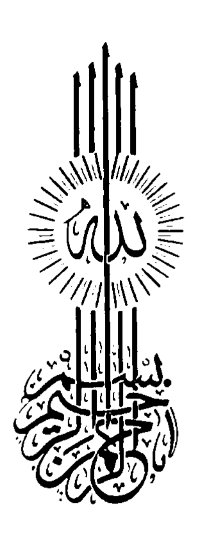
## Volume 22

## Educational Sciences & Islamic Studies (3)

Sept. (2010)
Ramadan (1431H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

**1) Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

**2) Review article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

**3) Brief article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

**4) Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

**5) Book reviews:** The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

**General Instructions**

***1. Submission of manuscripts for publication:*** *Papers must be* presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

**2. Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

**3. Keywords:** Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

**4. Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

**5. Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit., loc. cit., ibid.*, are to be in italic (if they are used).

**6. References:** In general, reference citations in the text are to be in *the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at* the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

***Example:***

**Hicks, Granville.** "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

***Example:***

**Daiches, David.** *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

**7. Content note or footnote:** A content note or footnote is a note *from the author to the reader providing clarifying information.*

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

**8. Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

**9. Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

**10. Offprints:** Authors will be provided 25 offprints without charge.

**11. Correspondence:**

Division Editor
*Journal of King Saud University*
*(Educational Sciences & Islamic Studies)*
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
*Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965*
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

**12. Frequency:** Three issues a year.

**13. Price per issue:** SR 20
US$ 10 (including postage)

**14. Subscription and exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

Journal of

King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

ISSN: 1018-362



Volume 22

# Educational Sciences & Islamic Studies ( 3 )

September (2010)
Ramadan (1431 H.)



King Saud University

Academic Publishing & Press